



coleção  
LABORATÓRIOS

# DesEduca em ação

Textos selecionados do  
DesEduca Lab

\_organizadores:  
Barbara Neczyk  
Bianca Martins  
Ricardo Artur Carvalho



des  
edu  
dca  
design e educação lab



DesEduca  
em açãõ

UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
**REITOR** Mario Sergio Alves Carneiro

PR2 – SUB-REITORIA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO E PESQUISA  
**PRÓ-REITOR** Luis Antonio Campinho P. da Mota

CTC – CENTRO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS  
**DIRETORA** Nádia Pimenta Lima

ESDI – ESCOLA SUPERIOR DE  
DESENHO INDUSTRIAL  
**DIRETORA** Lígia Maria Sampaio de Medeiros  
**VICE-DIRETOR** André Luiz Carvalho Cardoso

PPDESDI – PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN  
**COORDENADORA** Barbara Peccei Szaniecki  
**COORDENADOR ADJUNTO** Ricardo Artur P. Carvalho

COORDENAÇÃO EDITORIAL  
Barbara Szaniecki  
Pedro Biz Eschiletti

COMITÊ EDITORIAL  
**CURA** Grupo de Pesquisa Cultura Urbanismo  
Resistência Arquitetura  
**DEMO** Laboratório de Design-Ficção  
**DESEDUCA** Laboratório de Design e Educação  
**LADA** Laboratório de Design e Antropologia

PROJETO GRÁFICO  
Tarcísio Bezerra Martins Filho

REVISÃO  
Aline Canejo  
Laura Loyola

CONSELHO EDITORIAL  
Cristina Portugal **PUC-RIO**  
Beatriz Sancovschi **UF RJ**  
Marcos Beccari **UFPR**  
Carlo Franzato **PUC-RIO**  
Anders Michelsen **UNIVERSIDADE DE COPENHAGEN**  
Raquel Noronha **UFMA**



**PPDES**DI  
Programa de Pós-graduação em Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

DesEduca em ação [livro eletrônico] : textos selecionados do DesEduca Lab /  
organizadores Barbara Neczyk, Bianca Martins, Ricardo Artur Carvalho. -- Rio de  
Janeiro, RJ : PPDES DI, 2023. -- (Coleção laboratórios)  
PDF

Vários autores.  
ISBN 978-65-996515-3-3

1. Design 2. Educação 3. Pesquisa - Projeto I. Neczyk, Barbara. II. Martins, Bianca.  
III. Carvalho, Ricardo Artur. IV. Série.

23-172834

CDD-370.72

---

Índices para catálogo sistemático: 1. Educação : Projeto de pesquisa 370.72  
Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

coleção  
LABORATÓRIOS

# DesEduca em ação

Textos seleccionados do  
DesEduca Lab

organizadores:  
Barbara Necyk  
Bianca Martins  
Ricardo Artur Carvalho

des  
educa  
lab

**11** Apresentação

**13** Introdução

PARTE I: APRENDER PROJETANDO

**20** Aprender projetando como uma prática educativa insurgente

*Bianca Martins*

*Barbara Emanuel*

**42** Design e DIY como base educativa para uma retomada produtiva carioca

*Erick Araujo*

**56** Processos lentos experimentais

*Ana Alencar*

*Barbara Necyk*

**86** Enfoques pedagógicos para ensino-aprendizagem do design

*Justine Hack*

*Raquel Leal*

*Bianca Martins*

**100** Práticas de design em contexto educativo como dispositivos de agenciamento de poderes, saberes e subjetividades  
*Bianca Martins*  
*Victor Silba*  
*André Coutinho*

**128** Design como pensamento  
*Valentina Kurkdjian*  
*Bianca Martins*

## PARTE II: APRENDER QUESTIONANDO

**154** Design e educação  
*Talita Garcia*

**168** Conexões entre design e a estrutura heteronormativa  
*Eduardo Barros Gonçalves*

**192** Gambiarras urbanas, um design nas frestas?  
*Marcos Machado*  
*Paulo Reis Filho*

**228** Sou uma outsider within

*Imaíra Portela*

*Yasmin Menezes*

*Daniela França*

*Ricardo Artur Pereira Carvalho*

**248** Cartas (anti)dialógicas

*Marco Mazzarotto*

*Bibiana Oliveira Serpa*

**274** Design e decolonialidade

*Sâmia Batista*

*Ricardo Artur Pereira Carvalho*

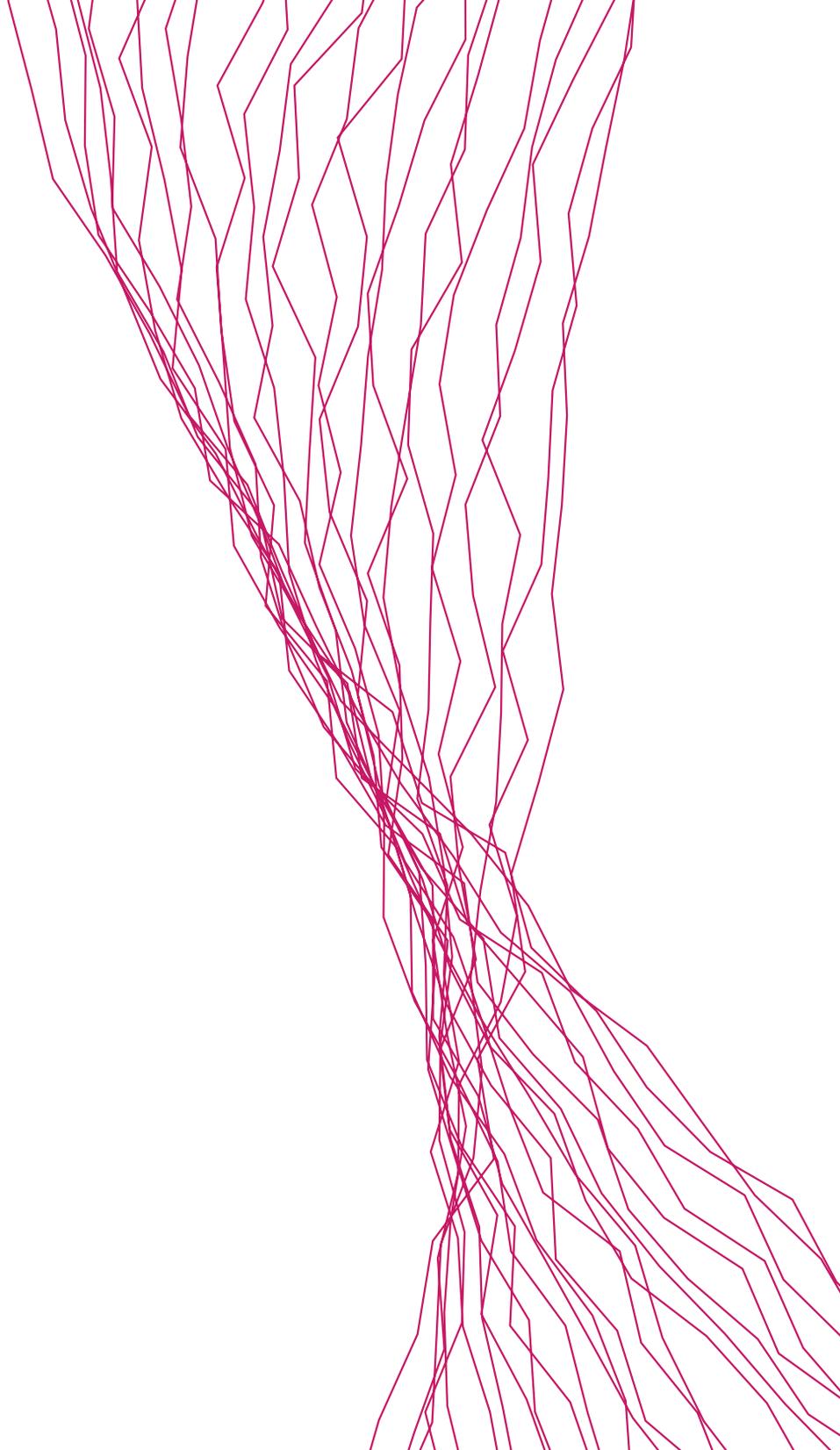
### PARTE III: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

**300** A reapropriação da subjetividade e a pedagogia da autonomia em ações extensionistas no campo do design

*Barbara Necyk*

*André da Silva Coutinho*

- 328** Notas para uma educação transmídia  
*Bárbara Emanuel*
- 354** Lugares da autonomia e do afeto em uma oficina de desenho  
*Leonardo Sidaoli*  
*Ricardo Artur Pereira Carvalho*  
*Ricardo Cunha Lima*
- 380** Design de experiências de aprendizagem remota no contexto escolar  
*Paula do Sacramento Rocha*
- 409** Sobre os organizadores
- 410** Sobre os autores
- 416** Sobre a Coleção Laboratórios
- 420** Índice Remissivo



# Apresentação

**EM FINAL DE 2022**, surgiu a ideia de uma coleção com textos produzidos pelo Programa de Pós-graduação em Design, PPDESDI. Os membros do Laboratório de Design e Educação, DesEduca Lab, ficaram bastante interessados em expandir sua produção na forma de uma obra coletiva que reúne nossos interesses, indagações, discussões e pesquisas. Com efeito, o livro é entendido como uma fotografia instantânea do grupo em movimento, para usar uma metáfora analógica.

Em um primeiro momento, o processo de construção dos capítulos do livro se baseou na inscrição de membros do DesEduca Lab com indicação de seus textos publicados entre 2019 e 2022. Dessa forma, os textos publicados neste livro são oriundos de pesquisas, publicações e eventos:

- Revista *Arcos Design*, v. 13, n. 1 e v. 15, n. 1; e revista *Projética*, v. 13, n. 3;
- Eventos do campo do design, *14º Congresso P&D Design 2022* e *7º Simpósio de Pós-graduação em Design da ESDI*.

A produção textual está relacionada às pesquisas em curso na graduação, no mestrado e no doutorado da ESDI/UERJ, assim

como a outros projetos de pesquisas em andamento de membros do DesEduca Lab. Além do corpo docente e discente da ESDI/UERJ, contamos com parceiros da UFF, da UTFPR, da UFPE, da UFPA e da ESPM-Rio nesta empreitada.

Em um segundo momento, os coordenadores do DesEduca Lab se reuniram para trabalhar a concepção editorial. Então, discutimos sobre quais teriam sido as temáticas do conjunto de textos que nos representa como grupo.

Entendendo a “ordenação de cartões” como uma ferramenta de organização de conteúdos, fizemos o uso da técnica. Cada artigo selecionado ganhou a forma de um cartão. A partir do grande conjunto de cartões, começamos a desenhar os subconjuntos (*temáticas*) que, por sua vez, também ganharam a forma de cartões. Ao final de algumas tentativas, definimos as seguintes temáticas.

- Aprender projetando;
- Aprender questionando;
- Estratégias pedagógicas.

As temáticas passam a constituir as seções do livro nas quais se ancoram os capítulos. A partir dessa seleção, construímos uma primeira coletânea de pesquisas desenvolvidas pelo laboratório que reflete a diversidade interna do grupo. Apresentamos este livro como um convite aos leitores para mergulharem no universo das pesquisas do DesEduca Lab.

# Introdução

**ESTE LIVRO APRESENTA** uma coletânea de pesquisas e projetos desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Design e Educação, DesEduca Lab. O laboratório é situado na Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e envolve professores e estudantes de graduação e pós-graduação, além de parceiros de outras instituições.

O DesEduca Lab é um laboratório que envolve ensino, pesquisa e extensão. Portanto, nossas ações e reflexões transcorrem nos cotidianos das disciplinas de graduação e pós-graduação, em projetos de conclusão e pesquisas de mestrado e doutorado, em cursos, eventos e projetos de extensão. Com efeito, observamos o frequente trânsito e a colaboração mútua dos participantes e parceiros do laboratório entre essas diferentes frentes de atuação.

O DesEduca Lab surgiu dos interesses comuns de seus pesquisadores, mas também partiu de alguns incômodos observados nos campos do Design e da Educação. Especialmente em função do momento histórico em que iniciamos nossas atividades, face a uma política de desmonte da educação em curso no ano de 2019. Não nos era possível atuar e pensar sem considerar o cenário em

que vivíamos. Naquele momento, o projeto que embasava ideologicamente a política no setor educacional era o questionável “Escola sem Partido”, que reivindicava a retirada de pautas a respeito da história, política, gênero, raça, sexualidade e identidade das escolas e universidades. O projeto partia do pressuposto de uma escola apartada da sociedade ao postular que o ensino deveria ater-se apenas aos conteúdos necessários para a formação profissional. Não por acaso, o grande inimigo desse projeto era o falecido educador e patrono da educação brasileira Paulo Freire, que em sua obra já denunciava os problemas de uma concepção bancária do ensino. O projeto “Escola sem Partido” ofereceu a base ideológica que serviu de justificativa para impor graves sanções às conquistas dos movimentos sociais às escolas e universidades. Como resultados dessas sanções, observamos o intenso ataque aos currículos, aos conteúdos dos livros didáticos, à organização do Ensino Médio, às políticas e eleições dos diretores e reitores nas escolas, institutos e universidades federais e aos orçamentos da educação e pesquisa, além de diversas outras intervenções nefastas. Diante desse cenário, assumimos que qualquer visão sobre as relações entre os campos do Design e da Educação seria também política, pois justamente nos parecia nociva a ideia de que estes dois campos deveriam ser neutros, sem posições políticas, sem tomar lados, sem partido. Compreendemos que aquele projeto que pregava uma educação “sem ideologia” era contraditório, pois era profundamente ideológico. Ao tentar extirpar aquilo que considerava político e ideológico, o movimento também propunha uma sociedade e um projeto de poder. Mais especificamente, um tipo de poder que se orientava pelo livre-mercado de consumo, pela doutrinação político-religiosa, pelo individualismo e pela exclusão. Daí que o próprio nome *deseduca* foi oportuno como provocação e oposição a um projeto de exclusão e opressão que se desenhava. Afinal, se aquele projeto político serviria para “educar”, nós iríamos, portanto, *deseducar* – pensando os campos do Design e da Educação pelos seus potenciais políticos, democráticos, solidários e inclusivos.

Nesse sentido, partimos do entendimento que o pensamento projetual, que comumente atravessa a elaboração de artefatos, recursos tecnológicos e espaços voltados às práticas de ensino-aprendizagem, também articula dimensões transcendentais, evidenciando subjetividades, políticas identitárias, epistemologias e devires que vão além das materialidades aparentes. Por esse motivo, o laboratório abre-se à investigação das inserções de design em práticas educativas na educação formal e em espaços informais de aprendizagem, à investigação de aspectos relacionados à formação em design: pedagogia, currículo e metodologias como também aos usos do design na formação de professores.

Desde 2019, os participantes do DesEduca Lab vêm promovendo ações e desenvolvendo pesquisas que exploram as relações entre os campos do Design e Educação, privilegiando articulações entre teoria e prática. Nesse sentido, entendemos uma noção aberta de projeto como ação-reflexiva em que as diferentes formas de projetar possibilitam e potencializam diferentes formas de aprender, refletir, criticar e interagir com pessoas e contextos. Esta noção de projeto, ainda que admita múltiplas visões, estabelece pontos comuns entre as pesquisas desenvolvidas por membros e parceiros do DesEduca Lab.

Tratar de uma noção aberta de projeto significa assumir a ação de projetar como habilidade humana, aprendida, desenvolvida, praticada e pensada por todas as pessoas e não somente por um grupo de especialistas. Essa noção aberta se opõe à tradição de projeto em design, na qual apenas as pessoas iniciadas em práticas, teorias, métodos e procedimentos do design estariam aptas ao ato de projetar. Com efeito, as pesquisas do DesEduca Lab muitas vezes se referem a professores-designers, estudantes-designers, participantes-designers, como forma de explicitar que o projeto não é uma prática exclusiva aos designers profissionais.

Essa noção aberta de projeto como ação-reflexiva é inspirada por alguns autores, entre eles o pedagogo estadunidense Donald Schön. Ao investigar a aprendizagem nos ateliês de arquitetura, Schön observou que os estudantes não possuem uma compreensão total da solução para as questões emergentes dos projetos.

Contudo, no desenrolar do processo, os estudantes aperfeiçoam seu entendimento sobre os problemas enquanto elaboram e avaliam as possíveis soluções para as questões identificadas. Esse processo é chamado pelo pedagogo de *reflexão-na-ação*.

Outro autor que nos inspira a pensar a relação entre ação e reflexão é o pedagogo brasileiro Paulo Freire. A partir de uma visão crítica sobre as relações de poder na educação, Freire identificou que a pedagogia hegemônica é uma pedagogia de opressores, justamente por reproduzir valores dos mesmos enquanto trata os educandos como objetos – e não sujeitos – da aprendizagem. Em sua perspectiva política, para se contrapor a uma pedagogia do opressor, Freire defendeu uma pedagogia do oprimido, que busca tanto valorizar os educandos como sujeitos, quanto também uma forma de transformação social. A pedagogia do oprimido tem por base uma crítica à dicotomia entre pensar e agir. Como proposta transformadora, Freire defende o papel da práxis como meio para se conjugar reflexão e ação sobre o mundo, para transformá-lo e superar a contradição opressor-oprimido. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido não separa a aprendizagem da ação no mundo, mas propõe que pensar a si e o mundo implica também transformá-los.

Essa pedagogia, que busca na situação do dia a dia oportunidades de problematização para a implementação de projetos disciplinares, inter ou transdisciplinares, abre também possibilidades político-epistemológicas e metodológicas para a compreensão da complexidade e das redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem, como nos ensina a pedagoga Nilda Alves. Ainda, torna-se possível imaginar novas tessituras para aquilo que já existe. Nesse aspecto, as práticas de aprendizagem que entrecruzam Design e Educação manifestam aproximações aos estudos do cotidiano, um campo sociológico que se dedica a compreender a vida cotidiana, suas nuances e especificidades, práticas sociais, ou seja, os saberes, poderes, querereres e valores que a habitam como condição necessária para qualquer tentativa de intervenção.

Segundo o sociólogo e historiador Michel de Certeau, os estudos dos cotidianos nos forçam a romper com a ideia de que cotidiano e rotina são a mesma coisa, pois isso implicaria a ausência de reflexão política e epistemológica sobre o dia a dia, seus condicionantes e processos. Daí emerge outra necessidade: perceber o cotidiano como totalidade complexa na qual estão presentes e enredadas as diferentes dimensões da vida social e os modos como os praticantes da vida cotidiana nela atuam de modo singular, em virtude do próprio dinamismo inerente ao viver, que traz mudanças nas redes de sujeitos, de saberes e valores e, portanto, nas práticas sociais.

Os projetos que imbricam os campos do Design e da Educação, ao buscar temas da complexidade cotidiana, explorando o desenrolar da vida e entendendo o dia a dia como uma permanente interlocução entre as diferentes instâncias, podem permitir a recombinação entre norma e exceção, ignorada pelo cientificismo, e dar voz às dimensões da vida que a modernidade emudeceu. Pois, conforme diz a pedagoga Inês de Oliveira, os estudos do cotidiano constituem uma outra possibilidade de compreensão da complexidade inerente ao mundo com seus macro e microelementos e a indissociabilidade entre eles. Portanto, entendemos o cotidiano como lugar em que tudo se entrecruza, sem perder a variedade e a diversidade das complexidades que o tecem. Nesse aspecto, Oliveira aponta que não precisamos optar entre os estudos sociais macro ou microscópicos, mas fazê-los de forma complementar, valorizando a articulação entre os diversos.

Por conseguinte, uma noção aberta de projetar – pensada como forma de conjugarmos pensamento, reflexão e ação – contribui para elaborarmos os desafios da educação. Isso porque passamos a conceber a aprendizagem não mais como transferência de conhecimentos, mas como construção e transformação que admite múltiplas abordagens e múltiplos contextos.



PARTE I

# Aprender projetando



# Aprender projetando como uma prática educativa insurgente

experiências do grupo Design & Escola

*Bianca Martins  
Barbara Emanuel*

Artigo originalmente publicado na  
revista *Arcos Design*, v. 15, n. 1, mar.  
2022. Disponível em: [https://www.doi.  
org/10.12957/arcosdesign.2022.65059](https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.65059)

## Introdução

Neste artigo, apresentamos conceitos e experiências discutidos, tecidos ou propostos no âmbito do grupo de estudos Design & Escola, integrante do Laboratório Design e Educação da ESDI/ UERJ, criado com o objetivo de investigar e elencar conceitos e práticas convergentes, do campo da Educação e do Design, que oportunizam o uso do pensamento projetual/design em aprendizagens inventivas.

Este trabalho tem origem no aprendizado percebido pelas autoras a partir do convívio e orientações de projetos de Pós-graduação de professoras da Educação Básica (no Mestrado em Novas Tecnologias na Educação da UniCarioca (RJ) e na Especialização em Ensino de Ciências e Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e nas atividades desenvolvidas no grupo de estudos Design & Escola. O privilégio de conviver com professoras da Rede Básica de Educação nos trouxe inspiração e ensinamentos sobre a educação de qualidade e a superação de condições precárias.

O grupo Design & Escola, ligado a um projeto de extensão iniciado em 2019, foi adaptado às contingências de isolamento social por conta da pandemia de covid-19, a partir de março de 2020. A suspensão de atividades presenciais transformou a integração com escolas públicas do Rio de Janeiro em atividades em ambientes remotos, de articulação e fertilização mútua de práticas educativas, objetos e estratégias de ensino-aprendizagem.

Procuramos registrar algumas experiências que podem ser úteis tanto como estratégias metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas e projetos relacionados ao design no âmbito escolar quanto conceitos que ajudam a tecer este recente campo do design voltado a situações educativas e/ou de professoras-designers de experiências de aprendizagem. Começamos com uma revisão de literatura de importantes conceitos que sustentam as ações do grupo. Em seguida, apresentamos experimentos em que estes conceitos foram explorados.

## Revisão de literatura

### *Aprendizagem e invenção*

Para começar este estudo, vale a pena distinguir o ensino entendido como transmissão de informação e o ensino como propagação da experiência. Para esta comparação, nos apoiamos na ideia de cognição entendida como invenção.<sup>1</sup>

Conforme a autora, a abordagem *cognitivista* identifica o conhecer ao processamento de informações. No conceito de Inteligência Artificial e em grande parte da psicologia cognitiva, os humanos são considerados máquinas inteligentes, dotadas de memória e de capacidade de solução de problemas. O entendimento do ensino como transmissão de informação é pautado nesse modelo da cognição. A transmissão de informação reproduz a antiga ideia de instrução e de transmissão de saber. “Não há nada a ser experimentado, criado ou inventado. A aprendizagem é uma questão de processamento de informações e de conservação na memória. Na melhor das hipóteses, trata-se de aprendizagem inteligente, com vistas à solução de problemas”.<sup>2</sup>

No contexto contemporâneo, a teoria da *autopoiese* e os estudos acerca da produção da subjetividade de Deleuze e Guattari abrem a possibilidade de colocar essa questão de outro modo, indicando uma terceira via, que é configurada por Kastrup (2005) como sendo a aprendizagem inventiva.<sup>3</sup>

A abordagem cognitivista pressupõe que sujeito e objeto são instâncias prévias ao processo de conhecer. A cognição inventiva se distingue desta abordagem cognitivista, que foi, por várias décadas, dominante neste campo das ciências cognitivas. Para Kastrup, a invenção não é um processo que possa ser atribuído a um sujeito que, bem como o objeto, seriam resultados do

1 Kastrup, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição*. São Paulo: Papyrus, 1999.

2 Kastrup, V. *A invenção de si e do mundo*, p. 1.

3 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

processo de invenção. Citando estudos de Varela e Maturana, Kastrup (2005) inspira-se na teoria da autopoiese, em que é possível notar que é a ação, o fazer, a prática cognitiva que configuram o sujeito e o objeto, o si e o mundo.<sup>4</sup>

Segundo a autora, a aprendizagem inventiva surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, como vimos, a invenção de si tem como correlata, simultânea e recíproca, a invenção do próprio mundo. Entendida desta forma, a aprendizagem desvia-se, então, de perspectivas que a restringem a um processo focado na solução de questões, estando mais interessada na invenção delas.

Logo, nessa concepção, a aprendizagem se refere à invenção do novo e, por isso, é dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e sua abordagem no interior de um quadro de leis invariantes da cognição. Kastrup (2005) acrescenta que a invenção não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem. Concebendo a invenção como potência de diferenciação, fala-se então de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e de uma aprendizagem inventiva.<sup>5</sup>

Conforme Cross (2006)<sup>6</sup> e Baynes (2010),<sup>7</sup> britânicos que contribuem para os estudos da Educação em Design, a inteligência em design pressupõe um tipo de raciocínio que difere de uma concepção essencialmente lógica da cognição. E, por isso, ficaria difícil pressupor que em uma aprendizagem baseada em projetos de design – que se propõe a construir abordagens originais para situações complexas – as informações seriam captadas de um mundo preexistente e o sistema cognitivo apenas seria

4 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

5 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

6 Cross, N. *Designerly Ways of Knowing*. London: Springer-Verlag, 2006.

7 Baynes, K. Models of Change: the Future of Design Education. *Design and Technology Education: an International Journal*, Loughborough, v. 15, n. 3, p. 10-17, 2010.

responsável por organizar e operar estas informações, partindo de regras e representações, chegando a resultados previsíveis.

Trazendo o debate novamente para o campo da psicologia, já vimos que para Varela,<sup>8</sup> ao contrário, o sujeito e o objeto, o si e o mundo são efeitos da própria prática cognitiva. “O mundo perturba, mas não informa. O conceito de *perturbação* ou de *breakdown* responde pelo momento da invenção de problemas, que é uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo cognitivo habitual”.<sup>9</sup> Não existindo um mundo prévio, nem sujeito preexistente, o si e o mundo são coengendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Traduzindo este aspecto no âmbito das práticas de aprender por meio de projetos de design, pode-se dizer que o desenvolvimento do processo projetual de um objeto/sistema (prática cognitiva) oportuniza questionamentos (perturbações; *breakdown*; invenção de problemas), e a partir daí há a construção de si e do mundo.

Compreendida como invenção, a aprendizagem consiste em ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, que não se confunde com o mundo ou com objetos prévios. Uma vez que a aprendizagem inventiva inclui a invenção de problemas atrelados também à invenção de mundo, trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade.<sup>10</sup>

Esses são argumentos importantes para respaldar as práticas de aprender projetando. A partir desse enquadramento, aprender é muito mais uma questão de invenção do que de adaptação a um mundo preexistente. Em um processo de aprendizagem, construímos problematizações a respeito de situações adversas e, para abordá-las, acabamos nos modificando. E, ainda, quando a problematização de uma situação específica é algo que nos

8 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

9 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre, p. 1276.

10 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

motiva, desenvolvemos uma atenção sensível para abordá-la e nos deixamos afetar pelo que vemos e vivenciamos. Modificamos e, ao nos modificarmos, alteramos nossa visão de mundo. Pensar problematizando, ou seja, indagando e inventando novos problemas, faz parte do processo projetual de design. Por isso, a aprendizagem inventiva de problemas, que se circunscreve em uma visão de que o sujeito e o objeto são efeitos de práticas cognitivas – isto é, não há realidade nem sujeito que não se modifique após uma ação –, constituem um cenário cognitivo fértil para respaldar as práticas de aprender projetando.

Essa invenção de problemas, defendida por Kastrup, pode ser entendida como uma *aprendizagem da problematização*, na qual se enfatiza que os estudantes têm direito a identificar seus próprios problemas a abordar. Isso implica o exercício de uma habilidade sutil: selecionar os problemas para resolver. Logo, a aprendizagem inventiva/aprendizagem da problematização envolve a prática da autonomia e da motivação na aprendizagem.

### *Aprender projetando como meio de ficar com os problemas*

Para Deleuze (1994), o conceito é um ato de pensamento que reúne uma série de elementos predispostos, organiza-os e este arranjo nos permite encarar um problema.<sup>11</sup> Ele não é uma resposta; é uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar um problema. Ou seja, a partir dos conceitos podemos construir respostas para abordar os problemas.

Conforme Cross (2011) as(os) designers/projetistas manipulam códigos não verbais da cultura material e os traduzem em mensagens por meio de objetos concretos e conceitos abstratos. Esse processo é potencializado pelo raciocínio da(do) designer que é focado na prototipagem de ideias que visam encontrar articulações adequadas para soluções. Além disso, o processo de design desenvolve, nos estudantes, habilidades para lidar com uma classe particular de problemas, caracterizada pelos problemas

11 DELEUZE, G. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1994.

complexos (*wicked problems*), que trabalham com a incerteza, com múltiplas dimensões e implicações. Isso nos leva a acreditar que a natureza dos *wicked problems* emerge das questões cotidianas, ou seja, são questões turbulentas e contraditórias, situações adversas, ordinárias e próximas das questões e decisões enfrentadas pelas pessoas no dia a dia.<sup>12</sup>

Aprender formas proveitosas de abordar essa classe de problemas projetuais não é algo que configure um ensino instrumental para a ação. Refere-se à formação de um sujeito hábil a compreender a natureza dos *wicked problems*, com competência para identificar suas múltiplas facetas e suas diferenças para outras classes de problemas. Ou seja, para enfrentar os *wicked problems* mencionados por Cross (2011), seria necessário partir de uma abordagem multirreferencial e encarar que a realidade/conhecimento não é uniforme, e sim múltipla.<sup>13</sup>

Corroborando a perspectiva de que os *wicked problems* exigem uma abordagem pautada na multirreferencialidade, salientamos as ideias de Lawson (2011) de que a ação de projetar exige um grande leque de habilidades. Para tal, as(os) projetistas precisam aprender a entender os problemas que outras pessoas consideram complexos e difíceis e devem, ainda, oferecê-las boas abordagens.<sup>14</sup>

Aprender projetando incita a produção de si e do mundo, favorecendo o desenvolvimento de um processo mental complexo e sofisticado, capaz de manipular variados tipos de informações, misturando-os em um conjunto coerente de ideias. Fazendo novamente uma ponte com as ideias de Deleuze: aprender projetando seria uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar um problema multirreferencial.

**12** Cross, N. *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. Oxford: Berg Publishers, 2011.

**13** Cross, N. *Design Thinking*.

**14** LAWSON, B. *Como arquitetos e designers pensam*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

Outra abordagem relevante no discurso de Kastrup (2012), que corrobora a concepção do aprender projetando, é a importância atribuída ao plano dos afetos, do se deixar afetar, durante a aprendizagem/investigação. A autora salienta que qualquer experiência estética se caracteriza por posturas de estranhamento e surpresa que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. “Não se ensina transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência”.<sup>15</sup>

Nesse sentido, vemos que aprender projetando tem como combustível a ideia de que estamos vivendo em tempos turbulentos, perturbadores, problemáticos, em que a ressurgência é necessária. Para a bióloga e filósofa norte-americana Donna Haraway (2016), essa ressurgência parte da proposta de que, em vez de buscar soluções, é mais enriquecedor ficar com os problemas. Trazendo essas indagações para o nosso cenário de atuação, partimos do pressuposto de que a Educação Básica Pública é um cenário fértil para isso. Contudo, é evidente a situação de precariedade e desassistência pela qual passam nossas escolas. Haraway (2016) nos alerta que é precisamente nesses cenários nefastos que é necessário produzir formas inventivas de estar-com, viver-com, criar-com. Por esse motivo, sugerimos que o design tem um relevante papel a desempenhar junto à comunidade escolar na promoção de práticas educativas de aprender projetando: proposição de artefatos, espaços, comunicações, serviços e interações que instiguem a Educação Básica de qualidade.<sup>16</sup>

Ainda conforme Haraway (2016), nosso tempo nos incita a criar parentescos em conexões inventivas, ou seja: incorporar a prática de aprender a viver e a morrer bem uns com os outros,

15 Kastrup, V. *Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes*. São Paulo: Arte na Escola, 2012, p. 4. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>. Acesso em: 1 ago. 2023.

16 Haraway, D. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 2016.

considerando a densidade do presente. Pensando com Haraway e tendo como vocação o design participativo no contexto da Educação Pública, a missão do grupo de estudos Design & Escola ESDI/UERJ é colocar em prática os conceitos aqui debatidos, experimentando formas de viabilizar parentescos entre designers e professoras deste meio.<sup>17</sup>

### *O propósito de desenvolver projetos de design na escola*

O britânico Ken Baynes (2010) investiga, desde a década de 1980, qual seria o propósito do desenvolvimento de atividades de design no Ensino Fundamental: seria o de formar futuros designers? Ou desenvolver de forma ampla nas(os) alunas(os) o pensamento imaginativo e habilidades cognitivas para prototipar? O autor aponta propostas para um currículo mesclando essas duas abordagens, visando:<sup>18</sup>

- Proporcionar desafios às(aos) alunas(os) e professoras como uma estratégia divertida e gratificante de trabalhar e estar junto;
- Oferecer a cada criança a oportunidade de aprender sobre a prática projetual e desenvolver projetos dentro de seu próprio nível de aprendizagem;
- Oferecer às(aos) alunas(os) com especial aptidão para o design a oportunidade de desenvolver a sua capacidade como base para uma possível carreira em uma área relacionada a design, engenharia, arte ou tecnologia;
- Garantir a cada criança a aprendizagem de habilidades projetuais e conhecimentos relevantes para a vida adulta em atividades como: organização do meio ambiente, da casa, auto-expressão e participação social;
- Destacar a importância da aprendizagem de questões relacionadas ao meio ambiente e ao meio construído, conectando o ensino do design com a educação para o consumo consciente.

<sup>17</sup> Haraway, D. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*.

<sup>18</sup> Baynes, K. *Models of Change*.

Baynes (2010) comenta que o ato de experimentar coisas contribuiu para a evolução e a diferenciação da espécie humana e que atividades práticas são importantes para o progresso e o avanço do conhecimento. Colocar um projeto em prática é a única maneira de aprender a projetar.<sup>19</sup>

Saber como fazer e por que fazer é diferente de apenas saber. Para Baynes (2010), uma poderosa experiência educativa agrega emoção e satisfação ao usar habilidades e conhecimentos para alcançar um objetivo. É na aplicação intencional de habilidades e conhecimentos que fica evidente a importância da aprendizagem por meio do design.<sup>20</sup>

Realizar projetos de design contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades e tipos de raciocínio. Segundo Baynes (2010), dois deles são valiosos na educação escolar: a imaginação e a fluência estética. A imaginação implica em situações em que o futuro é desconhecido e se tenta compreender características dos usuários potenciais de um sistema. Desenvolver essa habilidade é essencial, não só para organizar a vida em casa, como também no exercício da dimensão política atrelada aos direitos democráticos sobre as decisões de planejamento em grande escala. O autor comenta que brincar, parte essencial do crescimento, requisita a capacidade de imaginar e simular e que esses dois aspectos merecem mais bem estudados, pois são fundamentais para a criatividade humana. Já a dimensão estética nos projetos de design é equivocadamente identificada com a aparência da superfície ou expressão pessoal. No entanto, a estética é fundamental para o pensamento e a ação humana, pois a cognição depende do que experimentamos com nossos sentidos. Por meio da percepção sensorial, podemos modificar nossas ações e aprender com a experiência. Os seres humanos vivem em um ambiente natural ou construído de formas, cores, movimentos, ações e reações. Essas qualidades estéticas e sensoriais são a base do

**19** Baynes, K. Models of Change.

**20** Baynes, K. Models of Change.

raciocínio projetual, assim como as palavras são a base do pensamento linguístico.<sup>21</sup>

Aprender por meio de projetos de design significa experimentar uma aprendizagem mais complexa e multirreferencial do que aquela relacionada à produção de imagens e objetos não atrelados à prática projetual. Na opinião de Baynes (2010), para que as crianças tenham tais experiências, é essencial proporcionar práticas educativas visando atender demandas concretas do outro, ou seja, os desejos e necessidades do público/contexto em questão. Também é preciso fazer melhor uso educativo do ato de prototipar ideias, uma vez que essa ação tem um potencial educativo revolucionário.<sup>22</sup>

Para Baynes (2010), projetar e prototipar são atividades que precisam estar imbricadas – não são etapas sucessivas. A prototipagem pode ser livre, expressiva e experimental em alguns momentos e, em outros, precisa ser direcionada para um objetivo prescrito. Em ambos os casos, o raciocínio projetual deve permeiar o processo, como um estado de espírito que imbrica ações de projetar e prototipar muito além de etapas processuais.<sup>23</sup>

Por fim, o autor esclarece que crianças e jovens devem desenvolver projetos de design e protótipos como um meio de aprendizagem justamente porque a maioria das(os) alunas(os) não vai ser designer. A relevância está na compreensão de como as atividades de projetar e prototipar afetam suas vidas diárias e as grandes questões ambientais e tecnológicas que a sociedade enfrenta – o raciocínio projetual potencializa um currículo orientado aos desafios da incerteza em relação ao futuro.<sup>24</sup>

Por isso, a natureza do design, seus princípios, metodologias, interações e práticas estudadas dão ideia da pertinência de sua apropriação no contexto escolar como estratégia projetual integradora de conhecimentos multirreferenciais, como meio de

**21** Baynes, K. Models of Change.

**22** Baynes, K. Models of Change.

**23** Baynes, K. Models of Change.

**24** Baynes, K. Models of Change.

inter-relacionar professoras e alunas(os) e orientá-las no processo emancipatório de abordar problemas autênticos de seu contexto (comunidade, região etc.).

### *Enfoques críticos nas práticas de aprender projetando*

Uma vez tendo situado as práticas de aprender projetando como oportunidades pedagógicas de organizar o pensamento para enfrentar um problema multirreferencial cotidiano; que o problema sensível nos instiga a criar conceitos para enfrentá-los; e que a aprendizagem implica também a invenção dos próprios problemas pelo estudante, com ênfase para a importância da autonomia na criação do próprio percurso da aprendizagem, vejamos a inserção de práticas de aprender projetando e alguns dos seus aspectos críticos no contexto da formação de professoras.

Martins (2016) entrevistou professoras da Educação Básica, e um depoimento recorrente foi o de que o conhecimento não é algo pronto que precisa, somente, ser desvelado durante uma aula. Como vimos anteriormente, os fenômenos do cotidiano são múltiplos e multirreferenciais, ou seja, conjugam diversas perspectivas, e por isso mesmo são constituídos e se deixam afetar pelos diferentes sujeitos que o constroem. Uma vez que aprender projetando implica aprender criando conceitos para abordar problemas multirreferenciais, a(o) aluna(o), sob esta perspectiva, assume a postura de protagonista/pesquisador de abordagens adequadas aos problemas propostos e também aos demais que possam surgir a partir do enfrentamento dos primeiros. Portanto, é possível argumentar que a(o) aluna(o), ao criar essas propostas de solução, constrói um novo conhecimento, pois cada solução é um arranjo original de conhecimentos, procedimentos e afetos que visam atender às nuances multirreferenciais do problema. Vale a pena observar que esta nova resposta/conhecimento pode se materializar em algo concreto (objetos, maquetes etc.) ou pode ser abstrato (uma estratégia, a prestação de um serviço, um

projeto de comunicação etc.). Destaca-se que a percepção desta proposta é, ainda, sempre para alguém(ns), sempre para o outro.<sup>25</sup>

Quais os aspectos favorecidos por essa abordagem no que se refere à alteridade? Ou seja, em que medida aprender projetando leva em consideração as características das pessoas com quem/para quem estamos trabalhando? Dizendo de um outro modo: sob quais perspectivas o aprender projetando instiga o reconhecimento de subjetividades?

O estudo de Martins (2016) com experimentos e entrevistas na formação de professoras constatou que aprender projetando consiste em uma estratégia fértil para trabalhar questões de alteridade e subjetividades. Na sala de aula da pedagogia, justamente por ser ali um local onde se fala do presente e do futuro da prática docente e de suas dores e delícias, emergem muitas discussões sobre construção de subjetividades e representações do outro, relações de poder e construção do saber. Portanto, uma relevante lição aprendida foi a de que o discurso do aprender projetando, e a realização desta prática pedagógica na formação de professoras, implica a abordagem crítica de perspectivas ideológicas sobre o currículo e a aprendizagem.<sup>26</sup>

Isso quer dizer que, valorizando a invenção de si e de mundos, o contexto do aprender projetando relaciona-se intimamente com práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver.<sup>27</sup> Ou seja, práticas implicadas em formas outras de ser, saber e poder: locais de fala outros, diferentes formas de produção de conhecimento, modos de tornar visíveis outras formas de pensar, pedagogias que valorizam a diferença, didáticas que questionam

**25** Martins, B. *O professor-designer de experiências de aprendizagem: tecendo uma epistemologia para a inserção do design na escola*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2016.

**26** Martins, B. *O professor-designer de experiências de aprendizagem*.

**27** Walsh, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de la Latinidad, 2009, p. 27-43.

preconceitos e discriminações e práticas educativas na pluralidade para a interculturalidade.

### *Professoras-designers de experiências de aprendizagem*

A noção de aprender projetando exalta a capacidade de professoras atuarem como designers de experiências de aprendizagem. Isso implica um processo de empoderamento da professora: ela passa a ser concebida como alguém que precisa saber gerenciar projetos e lidar com expressões em múltiplas linguagens, questões da contemporaneidade. Mas como qualificar essa professora para que possa ter desenvoltura para trabalhar nessa perspectiva?

O grupo de estudos Design & Escola ESDI/UERJ tem se proposto abordar essa questão a partir de debates entre professoras da Educação Básica e designers, pois aprendemos com Alves (2003) que é nos desafios do cotidiano que se aprende a qualificar o trabalho docente, pois o cotidiano escolar é multirreferencial e muito mais rico do que as abstrações propostas em exercícios ou simulações em sala de aula na formação de professoras.<sup>28</sup>

### **Enfoques metodológicos do grupo**

O repertório de experiências e vocação do grupo é notoriamente influenciado pelos valores da práxis transformadora, em que ação e reflexão acontecem em uma unidade dialética,<sup>29</sup> e pelo design participativo centrado na comunidade que incorpora a prática de imersão em campo usando conhecimentos de design para projetar com a comunidade, cocriando possibilidades de solução coerentes com o contexto.<sup>30</sup>

**28** Alves, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

**29** Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**30** Cantù, D.; Corubolo, M.; Simeone, G. A Community Centered Design Approach to Developing Service Prototypes. *ServDes Service Design and Innovation Conference, Co-creating services*. Espoo, Finland, p. 8-10, fev. 2012.

Esse perfil de atuação manifesta a inseparabilidade entre o conhecer-fazer e o pesquisar-intervir. Nessa postura de investigação, toda pesquisa é considerada uma intervenção na situação abordada. Conforme Kastrup & Passos (2014), no desenrolar de uma pesquisa-intervenção acontece também o agenciamento entre sujeito, objeto, teoria e prática, ou seja: o pesquisador está sempre implicado no campo de investigação e a intervenção modifica o objeto e o próprio pesquisador.<sup>31</sup> A pesquisa-intervenção pressupõe, ainda, que no plano da experiência, em que conhecer e fazer são inseparáveis, não há espaço para a neutralidade ou a concepção de sujeitos ou objetos prévios à relação que os liga.

Partindo desses pressupostos, e levando em consideração a diversidade dos integrantes do grupo – provenientes dos campos do Design e da Educação, incluindo docentes da Rede Pública de Educação Básica –, a equipe tinha noção de que precisaria construir colaborativamente um repertório comum que orientasse o trabalho com práticas de aprender projetando. Contudo, estava claro que tal repertório não seria, de forma alguma, um conjunto de estratégias ou ferramentas concebidas de forma prévia para serem prescritas em situações diversas, como um *tool-kit*. Pensando com Kastrup (1999), não partimos da suposição de que o mundo está dado e que o conhecimento serve para entendê-lo do jeito que está.<sup>32</sup> Faz parte do perfil do grupo compreender que tal repertório de práticas produz subjetividades e mundos, isto é, práticas que engendram novas facetas a estes sujeitos como também aos artefatos envolvidos nesta ação, favorecendo a criação de formas outras de atuar e habitar o planeta. Logo, estava claro para os participantes do grupo que a proposta teria implicações ético-estético-políticas, uma vez que tais práticas aconteceriam a partir de intervenções em contextos educativos, buscando

31 Kastrup, V.; Passos, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Tedesco, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 15-41.

32 Kastrup, V. *A invenção de si e do mundo*.

incitar dinâmicas transformadoras mediadas pelos conhecimentos do design.

A cartografia, que *a priori* compreende a dinâmica de registrar graficamente mapeamentos de territórios, foi apropriada pelo grupo para além desta concepção preliminar. O grupo, como já mencionado, é praticante da perspectiva do design participativo, e, somando-se a essa abordagem, o método cartográfico foi adotado como o enfoque metodológico que melhor expressa a inseparabilidade entre conhecer-fazer e pesquisar-intervir. Conforme Barros & Passos (2009), cartografar é, antes de mais nada, acompanhar processos.<sup>33</sup> A realidade cartografada é constituída por um conjunto de elementos heterogêneos e se apresenta como mapa móvel de linhas que se condensam em extratos em constante rearranjo.

Implicados no método da cartografia, buscamos em Kastrup (2014) inspiração para acompanhar o traçado deste repertório comum do grupo no que diz respeito à atenção cartográfica, ou seja, a criação de um território de observações para o desenrolar do trabalho coletivo.<sup>34</sup> Longe de configurar-se como um caminho linear com a intenção de atingir um fim, o percurso de produção de dados, no território da pesquisa cartográfica acontece por meio do acompanhamento de pistas no processo em curso. Vale destacar que tal produção de dados se difere da noção de coleta de dados manifestando, novamente, a visão de que conhecer é também agir intencionalmente. Esse aspecto põe em evidência a dimensão na qual o conhecimento é produzido pelos sujeitos, ou seja, a dimensão construtivista do conhecimento.

O acompanhamento das pistas conduz a atenção do cartógrafo, que parte de aspectos amplos e difusos, em direção a um reconhecimento detalhado da realidade cartografada. Isso também acontece durante uma viagem a um território desconhecido,

**33** Barros, R.; Passos, E. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Barros, R.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

**34** Kastrup, V.; Passos, E. Cartografar é traçar um plano comum.

onde partimos de visões abrangentes e superficiais em direção a um conhecimento das singularidades à medida que caminhamos por ruas, frequentamos lugares típicos e conhecemos as peculiaridades de seus habitantes. Nesse sentido, Kastrup (2009) aponta que é possível identificar quatro variedades de atenção do cartógrafo percebidas durante um processo cartográfico de pesquisa-intervenção: o *rastreo*, momento de atenção aberta e sem foco; o *toque*, em que um processo de seleção é acionado; o *pouso*, na qual a percepção se fecha em um *zoom* e um novo território se configura, começando a aparecer os limites e fronteiras; e o *reconhecimento atento*, em que ocorre uma reconfiguração do território e passa a ser possível acompanhar um processo específico com contornos singulares.<sup>35</sup>

### Relatos de pesquisas que encarnam esses conceitos

Ao longo do ano de 2021, o grupo dedicou seus encontros à elaboração de práticas reflexivas e propositivas, principalmente em relação ao design de experiências de aprendizagem voltadas para estudantes e docentes da Educação Básica. Em uma primeira fase, promovemos a colaboração em equipes formadas por designers e docentes, a fim de combinar *expertises* e experiências na criação de propostas dirigidas para situações de aprendizagem na Educação Básica. Em um segundo momento, o grupo participou coletivamente no desenvolvimento de uma proposta de oficina sobre o entrelaçamento do design com a escola, voltada especialmente para professoras da rede pública de Educação Básica.

#### *Designers + professoras: criação colaborativa*

Nesta atividade, os integrantes do grupo dividiram-se em equipes formadas, cada uma, por uma professora de Educação

<sup>35</sup> Kastrup, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

Básica e um ou mais designers. Em cooperação, identificaram problemas e oportunidades na prática escolar e criaram propostas de soluções. As equipes combinaram conhecimentos e métodos do design e da educação no desenvolvimento de situações de aprendizagem. Em vez de forjar uma relação designer-cliente, na qual a docente traria informações e necessidades e o designer apresentaria soluções, o grupo buscou a criação verdadeiramente colaborativa, na qual todos, inclusive as professoras, atuaram como designers de experiências de aprendizagem, incorporando o pensamento projetual em suas práticas.<sup>36</sup>

Uma dupla formada por um designer e uma professora usou o pensamento projetual na construção de sequências didáticas para a Educação Infantil em uma escola da rede pública no bairro de Rocha Miranda, Rio de Janeiro (RJ). O processo foi organizado pela equipe em três fases: análise dos problemas e oportunidades; avaliação de possibilidades, incluindo uma visita à escola; e projeto colaborativo da sequência didática. Entre as propostas criadas pela equipe, estão uma atividade sobre cores envolvendo mosaicos e uma sobre planos de fundo de celulares.

Uma outra dupla, formada por uma designer e uma professora de Artes do Ensino Fundamental – em uma escola da rede pública situada na Cidade Alta, no bairro de Cordovil, Rio de Janeiro (RJ) – abordou a dificuldade de exibir os trabalhos das(os) alunas(os), já que o espaço escolar não podia ser ocupado devido à pandemia de covid-19. O processo projetual da equipe utilizou métodos de design, como a análise de similares e a definição de parâmetros fundamentais, impeditivos e desejáveis. A solução proposta foi o desenvolvimento de um website como espaço virtual de exposição, permitindo, assim, a interação entre as(os) alunas(os).

Já uma equipe formada por uma designer e uma professora de Geografia de uma escola da Rede Federal de Educação

**36** Martins, B. Repertório comum colaborativo de práticas de aprender-fazendo: cartografando parentescos. *Anais do 10º CIDI | Congresso Internacional de Design da Informação, edição 2021 e do 10º CONGIC | Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação*. São Paulo: Blucher, 2021, p. 510-524.

Profissional, Científica e Tecnológica – localizada no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro (RJ) – escolheu trabalhar com a questão da inclusão. Elas propuseram um projeto de extensão envolvendo estudantes de diferentes séries da Educação Básica, que, a partir de métodos de design, projetariam colaborativamente soluções para tornar a escola mais inclusiva.

Finalmente, uma equipe reuniu duas designers e uma professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Santos Dumont, interior de Minas Gerais. O processo projetual teve três fases: definição do problema, geração de ideias e criação de formas. Considerando o contexto da turma – alunas(os) com idades entre 50 e 70 anos, dos quais 30% residiam na zona rural –, a equipe decidiu utilizar objetos e imagens em uma experiência de aprendizagem de alfabetização. Como solução, a equipe criou um baralho de cartas que funciona como um cardápio de ideias a serem utilizadas em experiências de aprendizagem, incluindo atividades inspiradas em processos de criação típicos do design.

### *Oficinas para/com docentes*

Uma das metas do grupo é atuar junto a docentes de Educação Básica, especialmente na rede pública. Para isso, estamos desenvolvendo oficinas voltadas para este público, abordando o pensamento projetual na prática escolar.

Seguindo a cartografia como caminho, acreditamos que a elaboração de oficinas deveria ser feita colaborativamente, a partir do design participativo. Após análise e discussão sobre experiências semelhantes, o grupo realizou dinâmicas colaborativas de criação. Começamos como uma matriz CSD (certezas, suposições e dúvidas) sobre a prática escolar. Por meio de uma plataforma on-line, o grupo pôde preencher a matriz coletivamente, de maneira síncrona, apontando questões relacionadas a docentes, estudantes, gestores e comunidades escolares de forma geral.

A segunda dinâmica partiu das questões levantadas na matriz CSD para debater ideias para os diferentes momentos de uma oficina:

- 1. Imersão, como oportunidade de fazer diagnósticos;

- 2. Definição, como etapa de planejamento, de priorizar ações viáveis para abordar os problemas;
- 3. Prototipagem, como lugar de fazimentos, com elaboração e testes de propostas;
- 4. Entrega, hora do compartilhamento, com a comunicação de resultados.

Após essa etapa, os integrantes do grupo trabalharam individualmente ou em pequenas equipes para criar e apresentar propostas de atividades que contemplassem pelo menos um dos quatro momentos estabelecidos na dinâmica anterior. Cada proposta incluiu os objetivos da atividade, uma breve descrição, sua fundamentação teórica e, ainda, os seus requisitos, ou seja, recursos necessários para sua realização.

### **Considerações finais**

Procuramos narrar as atividades de construção de um repertório comum conceitual para o trabalho colaborativo entre professoras e designers. Vale comentar que as atividades do grupo estão a pleno vapor no momento e os conceitos e experimentos narrados têm nos ajudado na construção de interlocuções para a proposição de novas atividades. Foi por intermédio da visualização dessas pontes criadas entre pessoas, e também entre conceitos, que vêm sendo planejadas: intervenções nas práticas de alfabetização de adultos (EJA) junto a uma professora da cidade de Santos Dumont (MG); dinâmicas para instigar habilidades socioemocionais na Educação Infantil de uma escola do bairro Rocha Miranda (RJ); estratégias de fortalecimento da autoestima a partir das aulas de Artes em colaboração com uma professora de escola da Cidade Alta (RJ) e intervenções de educação para a sustentabilidade e a inclusão em parceria com uma professora do Ensino Fundamental do bairro de Realengo (RJ).

Também vale comentar que, a partir da elucidação de conceitos que respaldam as práticas de aprender projetando, alcançamos a articulação de duas instâncias da UERJ que atuavam de forma bem isolada: a ESDI e o CAP-UERJ. Hoje, membros da

Universidade e da Escola atuam no mesmo grupo de pesquisa, imbricando debates entre design e práticas escolares.

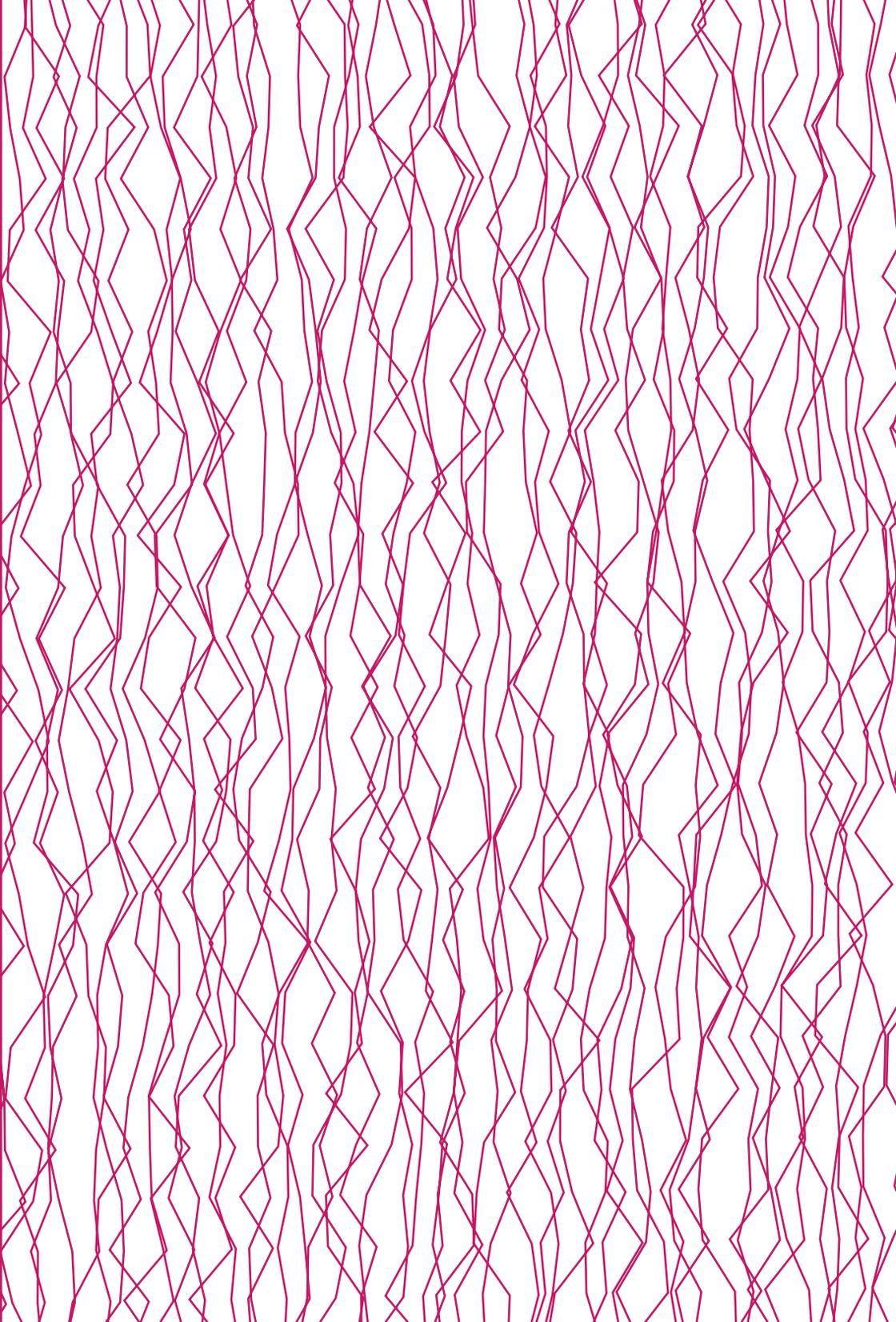
Nesse período de pandemia e de restrições das mais diversas, apesar das dificuldades e desvios de rota, o grupo tirou proveito das facilidades de comunicação e interação oportunizadas pela cibercultura e criou laços, conectando pesquisadores de diferentes regiões que atuaram juntos na construção de dispositivos para o enfrentamento dos gargalos da educação pública brasileira.

Também ficou notável ao grupo o caráter de inseparabilidade entre conhecer-agir e o agenciamento entre sujeito, objeto, teoria e prática, presentes no percurso do processo cartográfico. A produção do mapeamento coletivo de um plano comum inaugurou nos sujeitos envolvidos novas potências de ser e agir a partir da mediação dessas congruências.

#### AGRADECIMENTOS

Sem os integrantes do grupo, este artigo não seria possível: André Coutinho, Barbara Emanuel, Cristina Jardim, Daniel Cherpe, Daniela Couto, Elaine Mendes, Justine Hack, Luana Batista, Lucas Nonno, Luciana Bertoso, Lucimeri Ricas, Raoni, Moema Orichio, Priscila Zimmermann, Raquel Leal, Taiany Marfetan e Victor Silba.

O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Brasil), por meio do Auxílio Recém-contratado (ARC/FAPERJ).



# Design e DIY como base educativa para uma retomada produtiva carioca

*Erick Araujo*

Artigo originalmente publicado nos *Anais do 7º Simpósio de Pós-graduação da ESDI*, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/spgd\\_2021/487908-DESIGN-E-DIY-COMO-BASE-EDUCATIVA-PARA-UMA-RETOMADA-PRODUTIVA-CARIOCA](https://www.even3.com.br/anais/spgd_2021/487908-DESIGN-E-DIY-COMO-BASE-EDUCATIVA-PARA-UMA-RETOMADA-PRODUTIVA-CARIOCA)

## Introdução

Tanto o Brasil quanto a cidade do Rio de Janeiro vêm passando nos últimos anos por uma sucessão de crises econômicas (como os casos da Petrobras e da Odebrecht), políticas (pela instabilidade política desde a saída da Dilma Rousseff e do governo Bolsonaro) e, recentemente, sanitárias (pela pandemia de covid-19). Esse cenário de instabilidade dificulta o desenvolvimento econômico e, como consequência, uma série de indústrias e empresas vem encerrando suas atividades.<sup>1</sup> Esse processo, agravado pelas crises recentes, já vem acontecendo há mais de uma década, como descrito por Nassif (2006), em um artigo do BNDES, e, mais recentemente, por Sobral (2017). Neles, é possível observar que a opção da indústria carioca em se focar nos derivados do petróleo, principalmente a indústria de base, criou um espaço vazio produtivo.<sup>2</sup> As indústrias que não faziam parte desse setor industrial, isto é, as de bens de consumo, fecharam definitivamente ou saíram da cidade em busca de melhores condições fiscais.<sup>3</sup>

Nesse cenário de esvaziamento industrial, o designer de produtos, que classicamente é visto como a mente criativa por detrás do desenvolvimento de novos projetos para a indústria, perde o ponto focal de sua formação: as indústrias de bens. Assim como diversas outras carreiras, o designer de produto teve que se adequar a essa nova realidade, trocando de área de atuação ou seguindo as indústrias, mudando-se para outros estados, como São Paulo, ou para o exterior em busca de melhores condições de trabalho.

- 1 Busch, A. *Análise: e se o Brasil passar a só exportar matérias-primas?* 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/an%C3%A1lise-e-se-o-brasil-passar-a-s%C3%B3-exportar-mat%C3%A9rias-primas/a-5951767>. Acesso em: 20 out. 2021.
- 2 Sobral, B. L. B. A evidência da estrutura produtiva oca: o estado do Rio de Janeiro como um dos epicentros da desindustrialização nacional. In: Neto, A. M.; Castro, C. N.; Brandão, C. A. *Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas*. Rio de Janeiro: IPEA, 2017, p. 397-426.
- 3 Nassif, A. *Há evidências de desindustrialização no Brasil?* Rio de Janeiro: BNDES, 2006.

Neste novo contexto do Rio de Janeiro, sem um empregador para alocar essa mão de obra especializada, alguns designers assumiram o papel de produtor de seus próprios projetos de maneira artesanal. Este movimento de retomada dos produtos artesanais se iniciou em outros países, como na Inglaterra nos anos 90, e se espalhou pelo resto da Europa, mas sem as mesmas características econômico-sociais presentes aqui.<sup>4</sup> Na Europa, esse crescente movimento tem por característica se tornar um caminho diferente do praticado pelos modelos industriais já estabelecidos. Ao criar peças marcadas pela disformidade de algo feito pelas mãos, assume-se um caráter único, o que contrasta diretamente com a uniformidade de peças industriais. Além disso, é valorizada a relação entre o criador e o consumidor dessas peças, atrelando uma camada afetiva aos produtos, algo que não ocorre nos conceitos industriais de produção em larga escala.

Paralelamente a esse cenário de desindustrialização, um crescente número de locais destinados para a produção própria e a educação de técnicas produtivas artesanais vem surgindo no Brasil. Esses espaços com foco na produção manual, por meio de processos tradicionais de usinagem, como corte, colagem e tornearia; e na produção digital, impressão 3D, corte a laser e fresadoras de controle numérico (CNC), são conhecidos como espaços *maker*, *hackerspaces* e FabLabs.<sup>5,6</sup> Tais espaços vêm se proliferando em território nacional, tornando mais acessível a utilização de ferramentas produtivas e a formação de grupos que almejam produzir e criar de forma colaborativa. Entretanto, mesmo se popularizando, tais locais ainda enfrentam diversas barreiras para se tornarem amplamente disseminados. O custo de aluguel do

4 Ferrara, M. Design and Self-production. The Advanced Dimension of Handcraft. *Strategic Design Research Journal*, v. 4, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2011.

5 Anderson, C. *Makers: a nova revolução industrial*. New York: Elsevier, 2012.

6 Costa, C. M. O. N. G.; Pelegrini, A. V. O design dos *makerspaces* e dos Fablabs no Brasil: um mapeamento preliminar. *Design e Tecnologia*, p. 57-66, 2017.

espaço e a desvalorização histórica nacional do trabalho artesanal são algumas delas.<sup>7</sup>

Este artigo tem como objetivo apresentar dados que tornem a produção artesanal um caminho interessante por meio do uso dos espaços *maker* e do pensamento projetual de design. Ao trazer exemplos de designers produtores, de outros países e nacionais e mostrar como funcionam as oficinas coletivas, espera-se reafirmar a situação como um caminho interessante e criar um maior interesse no tópico, além de estimular o surgimento de novos produtores cariocas.

Esse tópico se mostra importante pela situação socioeconômica que a população carioca vem passando devido as crises já citadas. Diferentemente de uma sugestão baseada em indícios, este texto traz exemplos reais que outros locais do Brasil e do mundo adotaram e que obtiveram bons resultados no desenvolvimento de uma base produtiva artesanal por meio do conhecimento de design e de meios de produção da cultura DIY.

### **Delineamento de pesquisa**

Para entender o cenário a ser discutido aqui, foi realizado um levantamento bibliográfico sistemático a partir de indicações e buscas em sites de pesquisa acadêmica livre, como o Google Acadêmico, para analisar livros e artigos disponíveis publicamente. A busca realizada foi por textos que embasem a conceituação histórica da produção artesanal brasileira, a atual situação dos espaços de trabalho colaborativos no Brasil, em especial no Rio de Janeiro, e como a criação de produtos artesanais de designers estrangeiros tem se mostrado como um caminho de sucesso.

O artigo, então, se divide no entendimento de três tópicos principais: a) a valorização do trabalho manual; b) a disseminação e a democratização dos espaços *maker* na cidade do Rio de

7 Cavallo, C. Domínio do fazer: prática artesanal e formação técnica no Brasil. *Anais do 3º Simpósio de Pós-graduação em Design da ESDI/SPGD*. Rio de Janeiro: ESDI/SPGD, 2017.

Janeiro; c) o ensino do pensamento projetual como peça-chave nesse contexto de fomentação produtiva. Para cada um dos tópicos, um autor principal é selecionado como pilar ideológico de sustentação de argumentação. Ao discutirmos a valorização do trabalho manual, o livro *O artífice*, de Richard Sennett, servirá como base de pensamento.<sup>8</sup> Ao falarmos sobre os espaços *maker*, o artigo da Christiane Costa e Alexandre Pelegrini terá esse papel central, mostrando a diferenciação de cada tipo de espaço colaborativo existente e suas características.<sup>9</sup> Para sustentar o argumento do ensino do pensamento projetual para a população, foi selecionado o artigo de Marinella Ferrara (2011).<sup>10</sup> Observe que neste último tópico o objetivo não será demonstrar como deve ser esse ensino projetual, e sim os efeitos futuros que podem decorrer deste ensino e seu impacto por meio dos exemplos europeus que a autora traz em seu texto. Marinella cita diversos exemplos de sucesso de designers que obtiveram renome ao assumir a produção de suas criações e lidando diretamente com os clientes. Tais exemplos são importantes para este artigo, visto que a proposta central neste tópico é incentivar o que a autora chama de “autopromoção e autoprodução”, termos que serão discutidos no tópico correspondente.

### *O artesão como fonte de inovação*

Um primeiro passo para a pesquisa é entender o próprio trabalho artesanal e manual. Esta forma de trabalhar expõe-se de diversas maneiras e em diversos níveis de tecnologia. Um artesão fazendo um móvel em sua oficina é uma forma clássica de observarmos o profissional artesanal. A quantidade de informação e de pensamentos que são necessários para o que seria um simples corte, na visão de um leigo, na realidade demanda anos de experiência para ser feito de uma maneira eficiente. Um

<sup>8</sup> Sennett, R. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

<sup>9</sup> Costa, C. M. O. N. G.; Pelegrini, A. V. O design dos *makerspaces* e dos FabLabs no Brasil.

<sup>10</sup> Ferrara, M. Design and Self-production.

marceneiro é um exemplo de profissional para ilustrar um artesanato clássico, mas, no contexto atual, as ferramentas utilizadas por artesãos modernos vêm também com uma nova roupagem. Quando pensamos em escultura, já lembramos de grandes nomes, como Michelangelo e sua famosa escultura de Davi. Hoje em dia, essa mesma profissão pode ser exercida de uma maneira digital pelo uso de programas de modelagem 3D como o *ZBrush* e posteriormente trazida para o mundo material por meio de processos de impressão 3D ou de CNC. Este escultor digital não deixa de ser tão artesão quanto um outro que trabalha com argila ou mármore. Da mesma maneira, é possível enquadrar joalheiros que se utilizam de modelagens virtuais e de CNC para fazer as matrizes em cera antes de trabalhar com o metal fundido. Até mesmo na marcenaria a modernização da oficina tem permitido atingir novas formas e acabamentos sem perder a essência do produto artesanal.<sup>11</sup> Olhar a produção artesanal como uma área antiga, ultrapassada e sem potencial tecnológico seria um equívoco.

O início da revolução industrial aconteceu quando alguns tecelões com alguma condição financeira melhor puderam comprar seus primeiros teares mecânicos. Essas máquinas iniciais conseguiam fazer de modo mais rápido o que os tecelões faziam, mas grande parte do detalhamento e finalizações do tecido ainda era feita artesanalmente.<sup>12</sup> A indústria sempre buscava replicar o que o homem fazia com as mãos, e o homem, por sua vez, sempre criava coisas novas que a máquina não conseguia realizar. Esse ciclo de inovação perdura até os dias atuais. A busca do setor industrial em copiar o que o homem faz artesanalmente é um fator que incentiva investimento em novas soluções tecnológicas. Entender, portanto, que a produção artesanal é um enorme celeiro de inovação já embasa a sua valorização.

**11** Sennett, R. *O artífice*.

**12** Forty, A. *Objetos de desejo – design e sociedade desde 1750*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Hoje, é possível ser um artesão utilizando-se de meios digitais para a produção. Essa junção da tecnologia com o pensamento produtivo artesanal abre portas para uma nova geração de criadores que sabem utilizar o que existe de mais moderno para sua fabricação. Muitos desses equipamentos já têm valores mais acessíveis, o que permite um maior acesso a essas tecnologias e sua popularização. Da mesma maneira, popularizar esse conhecimento e incentivar a produção própria e o desenvolvimento de mais artesãos que saibam utilizar essas tecnologias e desenvolvam novos produtos nortearão possíveis indústrias que decidam por desenvolver algumas das novas ideias que foram geradas.

### *A disseminação e a democratização dos espaços maker na cidade do Rio de Janeiro*

O movimento *Do It Yourself* (DIY – em português, *faça você mesmo*) possui diferentes origens e raízes, mas uma das mais fortes e influentes no Brasil tem origem nos Estados Unidos. Com seu início entre o fim do século XIX e o início do XX, o DIY se espalhou pelos subúrbios americanos incentivado pelas indústrias de insumos para reformas de casas e construções, com financiamento do próprio governo ao facilitar o crédito para aqueles que queriam renovar suas casas. Nesse contexto, garagens e porões se tornaram pequenas oficinas para aqueles que se aventuravam nesse caminho.<sup>13</sup> O conceito perdura até hoje com grandes empresas, como IKEA, apoiando-se na ideia do próprio usuário tomar a iniciativa de construir, reformar ou decorar sua própria casa.

Os grandes centros urbanos, entretanto, não são privilegiados com o mesmo espaço que os subúrbios para uma prática tão ampla do DIY, pelo menos não de forma privativa. O que tem surgido nesses ambientes mundo afora são chamados de FabLabs ou espaços *maker*. O conceito do FabLab surgiu no Instituto de

**13** Goldstein, C. *Do it Yourself: Home Improvement in 20th-Century America*. Princeton: Princeton Architectural Press, 1998.

tecnologia de Massachusetts (MIT), por Neil Gershenfeld, como uma plataforma técnica de prototipagem que busca desenvolver a educação nas novas tecnologias e fomentar o empreendedorismo nas comunidades. Possui uma estrutura básica comum para todos os locais que querem fazer parte da rede FabLab no mundo e compartilhar seus conhecimentos na internet.<sup>14</sup>

Os espaços *maker* são locais que buscam oferecer espaço e maquinário sem ficar presos aos requisitos da rede FabLab. Cada um pode apresentar um nível tecnológico diferente, podendo ou não ter máquinas de prototipagem rápida, como CNC ou impressora 3D, e oferece cursos de diversos tipos de trabalhos manuais. Na cidade do Rio, já existem alguns espaços *maker*, como o Semente e o Polo Maker. Devido à pandemia de covid-19, alguns dos espaços fecharam definitivamente, enquanto outros estão retornando às suas atividades devagar, dentro das possibilidades e exigências sanitárias.

Ambas as modalidades de espaços de trabalhos coletivos, os *maker* e os FabLabs, apresentam a possibilidade de o usuário desenvolver suas ideias e criar novos produtos, entretanto eles ainda não são acessíveis a todos. Os espaços *maker* são essencialmente espaços privados que vivem do aluguel dos residentes e dos cursos oferecidos. Dessa forma, já excluem de seu público aqueles que não possuem meios para pagar essa mensalidade ou seus cursos. Os FabLabs, por sua vez, costumam estar atrelados a uma empresa ou a alguma faculdade, como os do SENAI (SENAI FabLab) e da UFRJ (LAMO 3D). Seu uso fica restrito para aqueles que possuam algum vínculo com a entidade ou a alguns dias específicos, com prévio agendamento, o que limita bastante a possibilidade de uso. Na cidade de São Paulo, entretanto, existem espaços chamados de FabLab Livre, que possuem infraestrutura de FabLabs, mas são mantidos pelo governo do estado. A princípio, todos os cursos oferecidos são gratuitos e a utilização do espaço também,

14 Costa, C. M. O. N. G.; Pelegrini, A. V. O design dos *makerspaces* e dos FabLabs no Brasil.

sendo apenas necessário prévio agendamento para utilização das máquinas mais sofisticadas. É uma iniciativa governamental com o objetivo de promover o acesso a tecnologias produtivas como impressoras 3D, corte a laser e CNC, além de disponibilizar maquinários tradicionais de marcenaria. Esse conceito, único no Brasil hoje, mas já presente em outros lugares do mundo, aponta para uma democratização do acesso a essas tecnologias.<sup>15</sup>

Esses espaços focam em cursos que ensinam gratuitamente a utilização das máquinas e a como projetar os primeiros objetos e produtos. A ideia é desenvolver o conceito de artesanato na população e utilizar o espaço como um início produtivo. Por ser um lugar público e gratuito, a utilização das máquinas tem foco educacional e incentivador para pequenas produções iniciais dos projetos ou criação de peças únicas. Mesmo com este limitador, ainda é uma iniciativa forte na direção de estimular uma geração de novas ideias e novos profissionais para essas tecnologias.<sup>16</sup>

### *O ensino do pensamento projetual como peça-chave nesse contexto de fomentação produtiva*

Marinella Ferrara, professora e pesquisadora do *Politecnico di Milano*, em seu artigo, traz uma série de exemplos da situação do designer produtor e os caminhos traçados por ele. É chamada por ela de “produção própria” ou “novo artesanato” a atividade do designer de criar, desenvolver, produzir e vender seus próprios produtos, utilizando das tecnologias existentes hoje de produção própria e venda on-line. A autora levanta nomes como Ron Arad, Tom Dixon e Sebastian Bergne como exemplos de designers que começaram como desconhecidos e que, por meio de seu trabalho caracterizado por uma linguagem inovadora, marcado pelas formas feitas à mão, abraçando as imperfeições que

**15** Costa, C. M. O. N. G.; Pelegrini, A. V. O design dos *makerspaces* e dos FabLabs no Brasil.

**16** Fablab Livre SP. *Fablab Livre* SP. 2020. Disponível em: <https://www.fablablivresp.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2021.

as tornavam peças únicas e com uma identidade local, foram capazes de alcançar o sucesso.<sup>17</sup>

A autoprodução, de acordo com a autora, pode ser vista de três formas diferentes: *Do-It-Yourself Craft*; *Technological Craft* e *Electronic Craft*. A produção, seguindo o primeiro caminho, parte da reciclagem de outras peças. A ressignificação de objetos descartados e materiais jogados fora ocorre a partir de uma reinterpretação de seus usos e a maneira com que suas partes são arranjadas. É uma forma de produzir com baixo custo, gerando objetos únicos ou de poucas peças que não aspiram por ser luxuosos ou sofisticados. O conceito maior vem com a motivação prática de sua forma e a preocupação com a sustentabilidade. Um exemplo dado para esta forma de trabalho é a do designer Martino Gamper, que realizou o projeto *100 Chairs in 100 Days and its 100 Ways*. Já o *Technological Craft* envolve a necessidade de conhecer os meios de produção e as técnicas envolvidas. Os designers que seguem esta linha de trabalho são conhecidos por mesclarem formas tradicionais de produção manual com as maneiras mais tecnológicas em processos de prototipagem rápida, como impressoras 3D, *routers* CNCs e corte a laser. É o mais experimental dessas formas de trabalho que estimulam a produção mais artesanal. É entendido pelos adeptos desta linha que o trabalho manual é um dos percursos para estimular o processo criativo e por isso o processo é, por vezes, mais importante do que o resultado final, já que ele é o caminho de aprendizado e poderá abrir novos itinerários posteriormente. Ela cita os nomes como o do italiano Massimiliano Adami e dos israelenses Yaron Elyasi, Tal Gur e Erzi Tarazi como exemplos desta linha de trabalho. O terceiro caminho, o *Electronic Craft*, envolve um amplo conhecimento de técnicas de modelagem 3D e de desenvolvimento de peças focadas na produção em máquinas de prototipagem rápida. Nesta linha, o designer se vê mais livre com as formas, tornando-se um escultor digital, liberando projetos na internet para que as pessoas possam produzir as peças por

<sup>17</sup> Ferrara, M. Design and Self-production.

elas mesmas. Muitos deles são pensados para serem executados em espaços como os FabLabs.<sup>18</sup>

A autora, em seu texto, também se refere ao Brasil, em como a sua autoprodução é caracterizada por seu valor social e de inclusão. Os produtos dessa autoprodução nacional retratam as realidades locais, o que dá ao produto final uma grande força expressiva e simbólica, sendo muito bem-sucedidos nos mercados internacionais. Isso demonstra o potencial latente que existe no trabalho manual nacional à espera de incentivos para um melhor desenvolvimento. Nacionalmente, temos algumas empresas que começaram como pequenas produções, mas que logo ganharam escala. A Zerezes é uma fabricante de óculos que, inicialmente, contava com três designers fundadores para a fabricação das peças que eram feitas de madeira de demolição. A Maré é uma *startup* que se especializou na produção de relógios com materiais descartados, como madeira e tecido, e que hoje também os produz com impressora 3D. Temos também a Casa na Árvore, do designer Guilherme Sass, que cria artesanalmente utensílios de casa e cozinha, além de objetos decorativos, com madeira de demolição.

O fornecimento de uma estrutura produtiva e o ensino de técnicas projetuais de design potencializariam essa característica criativa e levariam para mais pessoas essa força expressiva.

O ensino do trabalho manual como um caminho para o design não é novidade. Desde a *Bauhaus* em 1919, em que o design e o trabalho artesanal andavam próximos, até novos cursos superiores de design oferecidos pelo *Instituto Europeo di Design* (IED), que pregam o “aprender fazendo”, mostra que o caminho entre a cabeça e as mãos tem que ser livre e incentivado.

## Considerações finais

Ao entender que a produção artesanal é uma das frentes de inovação no desenvolvimento de novas formas de produtos e na

<sup>18</sup> Ferrara, M. Design and Self-production.

experimentação com materiais diversos, nota-se a importância desse trabalho no contexto do desenvolvimento de novos produtos. As pequenas oficinas e os artesãos têm mais flexibilidade para explorar novas tendências do que as grandes indústrias que precisariam de um enorme investimento. Fomentar esse pensamento criativo por meio de cursos, disponibilizando locais para testes e aprendizados, auxiliaria no desenvolvimento de uma base de artesãos para explorar as diversas possibilidades de combinações de materiais e produtos disponíveis no Rio de Janeiro. O movimento *maker* e a produção artesanal não são antagônicos ao industrial. Eles são complementares em diversos momentos. Para o artesão que almeja escalonar a sua produção e investe em uma industrialização, para a indústria que deseja inovar em seus produtos e comprar projetos de alguns artesãos para produzir em escala ou para o artesão que utiliza produtos feitos em grande escala para fabricar uma única peça especial. Ter uma base saudável de ambos os setores é essencial, devido à própria natureza de cada um, e isso beneficia ambas as partes.

Ao criar locais em que as pessoas possam aprender a trabalhar com as ferramentas tradicionais, como serras e furadeiras, além de máquinas mais modernas, como corte a laser e impressora 3D, estaremos criando uma base para disseminar essa forma de trabalho para o restante da população. O conceito por detrás do FabLab Livre mostra que é possível criar locais para ensinar as pessoas para esse caminho, independentemente de sua classe social ou condição financeira. Por ser uma iniciativa de cunho internacional, é criada automaticamente uma ligação com os demais espaços. Como parte da mentalidade dos FabLabs e FabLabs Livres, o compartilhamento de projetos com a comunidade cria possibilidades tanto de repercussão positiva em outros países quanto a de modificar algum projeto preexistente para a realidade local.

Esse pensamento de compartilhamento do conhecimento livre já cria uma base para qualquer um que resolva se aventurar por esse caminho de produtor, pois já terá um acervo de projetos

para trabalhar em cima. Essa possibilidade de customização livre é um dos caminhos vistos para o futuro por meio da customização em massa. Algumas grandes indústrias automobilísticas já possuem setores exclusivos para customização de seus veículos, algo que era possível apenas em carros de luxo. Em casa, por meio de uma impressora 3D e um software de modelagem, é possível criar, em cima de projetos preexistentes, modificações que atendam à necessidade do consumidor. Entretanto, antes de chegarmos ao ponto de termos uma sociedade capaz de customizar seus próprios produtos, é necessário ter locais para executar esses projetos e aprender a usar esses programas.

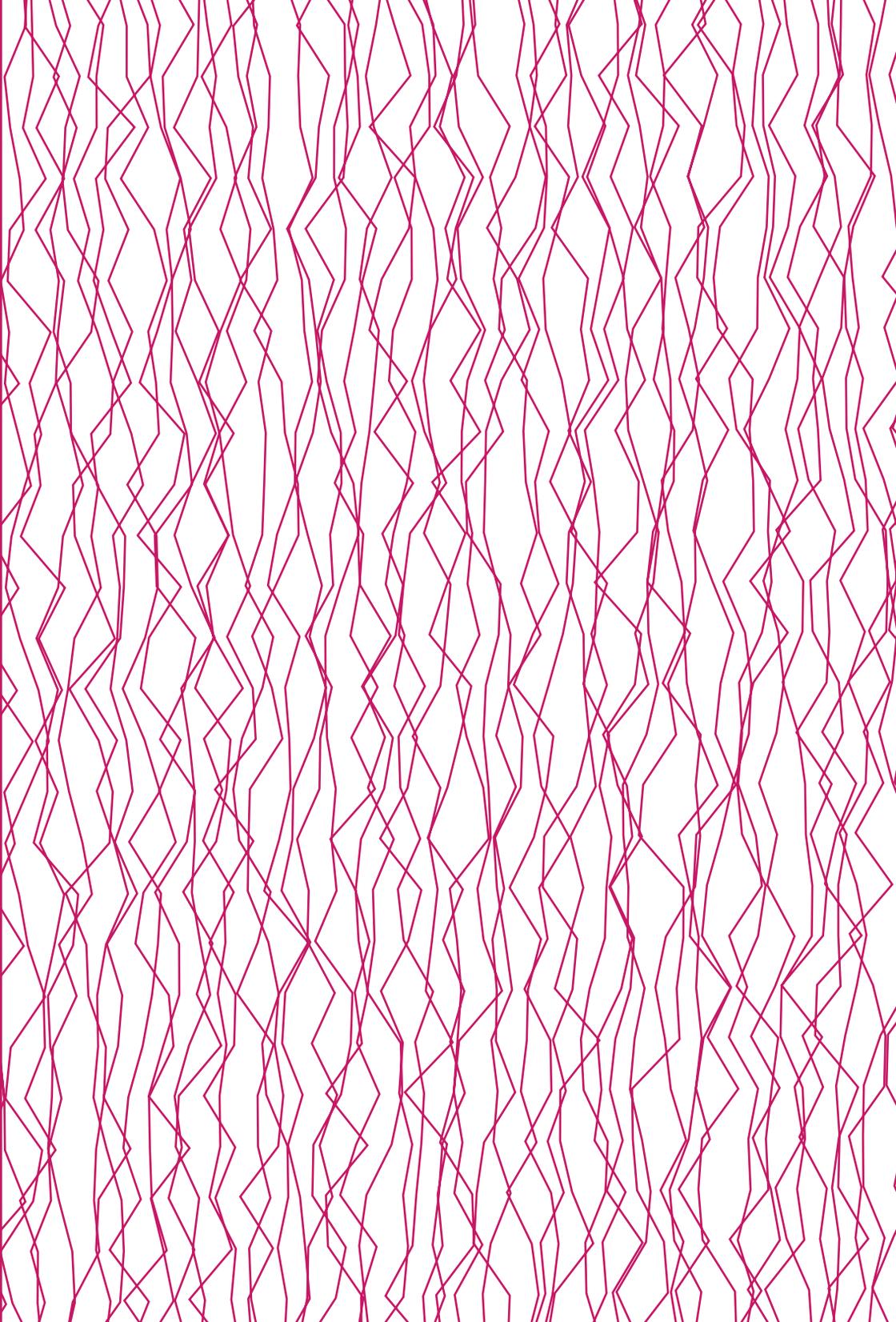
Ao falarmos de educação e de uma mudança de cultura, já se subentende que não é algo fácil nem rápido. As mudanças necessárias não são simples e demoram anos, até gerações, para se tornarem vigentes em uma sociedade, mas é necessário começar em algum lugar. Ao falarmos mais sobre empreendedorismo com os jovens, permitindo um desenvolvimento artístico e manual melhor para as crianças e mostrar que um produto artesanal pode ter muito conhecimento técnico embutido na sua criação, temos um bom início para um desenvolvimento de uma nova cultura material e manual no futuro. Começando hoje, é possível imaginar um amanhã com mais oficinas e designers desenvolvendo produtos com a cara da cidade do Rio de Janeiro.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos órgãos de fomento, como FAPERJ, CAPES, CNPQ e outros, que permitem que nós, pesquisadores, possamos continuar a contribuir com a ciência em nosso país.

Desejo agradecer também à minha orientadora, Bianca Martins, por ter me acolhido como seu orientando e me ajudar nesse caminho que é o mestrado.

Agradeço também à ESDI, por ser ao longo dos últimos 11 anos, a minha segunda casa, que sempre me acolhe e incentiva a realização das mais diversas atividades em seu recinto, buscando o que é melhor para seus alunos.



# Processos lentos experimentais

estímulos à prática-reflexiva no ensino  
contemporâneo de design gráfico

*Ana Alencar*  
*Barbara Necyk*

Artigo originalmente publicado na  
revista *Projética*, v. 13, n. 3, edição especial  
P&D 2022. Disponível em: [https://doi.  
org/10.5433/2236-2207.2022v13n3p201](https://doi.org/10.5433/2236-2207.2022v13n3p201)

## Introdução

A atividade de design, com seu olhar para o mundo a partir da perspectiva projetual, está, ainda hoje, atrelada fortemente às noções de antecipação e organização prévia do pensamento, de previsibilidade da criação e da produção, visando à garantia de um resultado controlado.<sup>1</sup> Tal pensamento aponta, com maior ênfase, para o *antes* e o *depois* do processo de criação do design, fazendo parecer que há nele um caráter linear irrompível. No entanto, o que se situa no *meio*, entre o início e o fim de qualquer projeto, é, muitas vezes, um movimento caótico, permeado por desvios e imprecisões. Se as nuances desse processo conturbado de criação, que articula simultaneamente pensamento e fazer, já estão na pauta das discussões sobre a atividade profissional no campo do design e das artes, elas parecem ser ainda timidamente tratadas no cotidiano pedagógico do design.

Pesquisador e teórico do campo do design, Gustavo Amarante Bomfim se aproxima da questão com base em métodos empregados na prática projetual. Bomfim (1997) considera dois tipos de métodos utilizados na prática da atividade de design. O primeiro tipo, de inspiração behaviorista, é denominado “caixa-preta” e se estabelece na importância de se reconhecer entradas e saídas em uma relação de controle para resultados esperados. Neste tipo de método, o processo fica incompreensível e é percebido na assunção de que o designer possuiria a capacidade inata para desenvolver soluções a partir de um conhecimento adquirido na área. No segundo tipo, o “caixa-transparente”, a relação entrada-saída perde sua relevância, e se observam e estudam as questões de natureza cognitiva, isto é, como se dão os processos de representação e memória, entre outros. Os dois métodos não são excludentes e podem ocorrer em diferentes estágios do desenvolvimento projetual. Se algumas etapas parecem obedecer a um raciocínio linear passível de ser descrito em um relatório, outras parecem ser guiadas pela intuição. Adiante, verificaremos com qual grau

<sup>1</sup> Bonsiepe, G. *Design como prática de projeto*. São Paulo: Blucher, 2012.

de clareza e consciência sobre suas ações determinados estudantes desenvolveram um exercício de colagem.<sup>2</sup>

As questões aqui levantadas partem da suspeita de que a maioria dos exercícios encaminhados no âmbito acadêmico do ensino em design gráfico é desenvolvida por estudantes sem a incorporação de uma metodologia que incentive uma abordagem experimental autoral, na qual os resultados nasçam de um reabertura constante do pensamento divergente/convergente, de uma maturação do processo de observação da materialidade – e das respostas geradas por ela –, de um diálogo entre potencialidades do meio analógico e digital e do entendimento do resultado como um status de um sistema, algo inconcluso.

Observamos que, alinhados à exigência do mercado de trabalho, muitos estudantes apressam-se hoje em adquirir proficiência em softwares gráficos e produzir trabalhos em ambientes digitais controlados. Motivados pelo ingresso em um estágio, porta de entrada para este mercado, os alunos de design correm em direção ao atendimento dos requisitos para tal conquista. Entretanto, no afã de criar rapidamente um portfólio capaz de atrair interesse por parte de empregadores ou clientes, comumente acabam por abrir mão de metodologias experimentais na execução de seus trabalhos. Tentando espelhar o “sucesso” de colegas e de profissionais da área, notamos que o estudante de design se percebe muitas vezes em situação de atraso, o que incrementa a sua ansiedade em alcançar seus objetivos.

Diante de tal situação, perguntamos-nos por que e como fazer com que estes estudantes se sintam incentivados a experimentar uma prática que se constrói em outro ritmo – que não o acelerado da máquina –, e a partir de uma outra lógica – que não a do mercado, marcada pelos valores capitalistas.

2 Bomfim, G. A. Fundamentos de uma teoria transdisciplinar do design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. *Estudos em Design*, v. 5, n. 2, p. 27-41, dez. 1997.

Nesse sentido, este artigo<sup>3</sup> propõe uma análise e uma reflexão sobre o valor das abordagens experimentais para o ensino do design, isto é, de propostas pedagógicas que priorizam processos lentos de criação, possibilitando investigações múltiplas – de tecnologias, materiais, texturas – e estimulando a incorporação dos erros e imperfeições que atravessam este caminho ziguezagueante. O objeto de pesquisa e análise deste trabalho é um exercício de colagem realizado por estudantes de Design de uma turma da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI/UERJ), sob a coordenação das professoras Ana Dias<sup>4</sup> e Barbara Necyk.<sup>5</sup> Proposto a alunos do curso de graduação da ESDI que cursaram duas disciplinas amalgamadas durante o primeiro semestre de 2021, o exercício solicitava o desenvolvimento de uma peça gráfica enfatizando, sobretudo, a experimentação híbrida de técnicas e tecnologias analógicas e digitais.

Assim, levantamos uma discussão teórica acerca da necessidade de se estimular *processos lentos experimentais*, noção a ser definida na circunscrição deste estudo, em um contexto social e econômico mundial pouco propício a eles. Em um primeiro momento, a fim de problematizar o ritmo acelerado da sociedade capitalista na qual estamos inseridos e para a qual produzimos, entrelaçamos o pensamento de David Harvey e Byung-Chul Han. Em Harvey, recorremos à sua concepção de compressão do tempo-espaço, residente em noções que fundam uma “primeira modernidade” e ganham maior relevância no fenômeno da globalização e na ascensão do sistema de acumulação flexível; e em Han, às suas reflexões sobre as tecnologias da era digital e as relações de trabalho estruturadas pelo neoliberalismo em nossa sociedade do cansaço.

3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação da ESDI e ex-professora da Escola de Comunicação e Design Digital do Instituto Infnet.

4 Professora da ESDI e da PUC-Rio.

5 Ementa da disciplina podem ser acessados em: <https://www.esdi.uerj.br/graduacao/design/curriculo-vigente/1439/meios-e-metodos-em-design-de-comunicacao-2>. Acesso em: 2 ago. 2023.

Em seguida, trazendo a discussão para o campo da educação em design, relacionamos a ideia de “processos lentos experimentais” à concepção de “habilidade artesanal” apresentada por Richard Sennett. Destacando a relevância de se desenvolver a perícia artesanal nos estudantes de design a partir de um fazer imbricado na relação entre a mão e a cabeça pelo desenvolvimento de trabalhos em meio analógico ou digital, abordamos ainda o modelo de ensino de Donald Schön baseado na aprendizagem por meio do fazer e do pensar.

Por fim, com base na experiência obtida por meio do exercício proposto aos estudantes, articulamos relações entre algumas questões suscitadas pela prática-reflexiva vivenciada por estes alunos e o referencial teórico anteriormente mencionado.

### **Praticar a lentidão no contexto da pressa**

A subjetividade contemporânea é marcada pela tônica “capitalística”, como denomina Guattari, que permeia todos os campos de expressão).<sup>6</sup> Os modos de produção da subjetividade capitalista são essencialmente formas de controle da subjetivação. Se o capital se ocupa da sujeição econômica, a cultura se dedica à sujeição simbólica.<sup>7</sup> Uma subjetividade modelada e massificada parece permear diversas esferas das nossas vidas. Como campo de produção simbólica, nos últimos anos, o design tem se apresentado mais como mantenedor das premissas da sociedade capitalista globalizada do que como criador de novas formas de perceber e estar no mundo.

Investigando o fenômeno da globalização e a mudança dos significados do espaço e do tempo na transição do fordismo para a acumulação flexível, Harvey apresenta o conceito de “compressão do tempo-espaço”, que permeia, sobretudo, a pós-modernidade. Segundo o teórico, as noções de tempo e espaço só podem ser construídas “através de práticas e processos materiais que servem

<sup>6</sup> Guattari, F.; Rolnik, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30.

<sup>7</sup> Guattari, F.; Rolnik, S. *Micropolíticas*, p. 30.

à reprodução da vida material”.<sup>8</sup> Harvey utiliza a expressão “compressão” por acreditar que o modo capitalista de produção tem sido responsável pela aceleração do ritmo da vida, vencendo, ao mesmo tempo, as barreiras espaciais.

Com as mudanças organizacionais associadas à aparição de novas tecnologias, reduziram-se os tempos de giro de produção, expondo os trabalhadores a uma “intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho”.<sup>9</sup> Houve ainda rápida aceleração na circulação de mercadorias nos serviços e mercados financeiros.

Tomados pelos produtos instantâneos e descartáveis, os anos 1960 se caracterizaram por uma “sociedade do descarte” que, para além de jogar fora os bens produzidos, era composta por indivíduos capazes de desapegarem-se rapidamente também de pessoas, valores, formas de agir, ser e estar no mundo. Como legado desse novo *modus operandi* da sociedade, Harvey destaca a extinção do planejamento a longo prazo, quando a nova ordem passa a ser a conquista imediata das coisas, acirrando-se a competição e, conseqüentemente, a tensão nos ambientes de trabalho.

Sendo a construção de signos e imagens um aspecto importante da condição pós-moderna, o investimento em marketing e outros produtos que trabalham para a venda da imagem se torna “tão importante quanto o investimento em novas fábricas e maquinários”. A construção da autoimagem das empresas estende-se à “busca de identidade individual, autorrealização e significado na vida”<sup>10</sup> e cria uma nova indústria de produção e venda de imagens que vai ditar modas e costumes, moldando uma cultura de massa serializada e repetitiva.

8 Harvey, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2008, p. 189.

9 Harvey, D. *Condição pós-moderna*, p. 257.

10 Harvey, D. *Condição pós-moderna*, p. 260.

A “dimensão esquizofrênica<sup>11</sup> da pós-modernidade” vai produzir, como reforça Harvey, a perda de um sentido do futuro, “exceto e na medida em que o futuro possa ser descontado do presente”. Há uma perceptível ausência de continuidade, resultado de toda a volatilidade e a efemeridade características desse tempo que se traduz na forma de “presentes puros” vividos em toda a sua intensidade. Assim, “a experiência passada é comprimida em algum presente avassalador”. O contrato temporário torna-se a marca da vida pós-moderna, bem como a falta de qualquer garantia.

Segundo o autor, a tensão e a compressão do tempo-espaço vão atingir ainda nossa capacidade de reagir da melhor maneira aos eventos da vida, uma vez que nessas condições “a realidade é antes criada do que interpretada”.<sup>12</sup>

Tratando também das implicações de um tempo acelerado, Han tece reflexões acerca da complexidade da sociedade do século XXI, afirmando que esta se afasta do caráter disciplinar observado por Foucault para tornar-se uma “sociedade do desempenho”. Nesta sociedade do esgotamento, do cansaço, os “sujeitos da obediência” dão lugar aos novos “sujeitos de desempenho e produção”. Há nela não mais uma negatividade do poder que proíbe e reprime, mas a adoção de um esquema positivo de poder, no qual eleva-se o mesmo desejo, já existente na sociedade disciplinar, de maximizar a produção. Se a sociedade disciplinar gera “loucos e delinquentes”, “a sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados”.<sup>13</sup>

Para Han, enquanto a negatividade da proibição característica da sociedade disciplinar gera um efeito de bloqueio, impedindo um crescimento acelerado, na sociedade de desempenho o sujeito é estimulado a ser mais rápido e produtivo. Nesse contexto,

**11** O roteiro de perguntas está disponível em: <https://docs.google.com/document/d/17sgIgPFs2x2Und75YIcIjDuP7mDQ88OI4nvV8zZ5Nkk/edit?usp=sharing>. Acesso em: 5 ago. 2023.

**12** Harvey, D. *Condição pós-moderna*, p. 262.

**13** Han, B. C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 25.

atinge níveis extremos de cansaço e, esgotado pelo excesso de positividade, “o sujeito de desempenho não pode mais *poder*”.

A lamúria do indivíduo depressivo de que *nada é possível* só se torna possível numa sociedade que crê que *nada é impossível*. Não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e a uma auto-agressão, o sujeito do desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo.<sup>14</sup>

Não mais explorado pelo outro, mas explorando a si mesmo, o sujeito de desempenho expõe-se a uma enorme carga de trabalho. Bombardeado por “estímulos, informações e impulsos”, condiciona-se à multitarefa, sendo incapaz de oferecer resistência a tudo isso que o atravessa.<sup>15</sup>

Frente a esse contexto, Han afirma a importância de se empreender uma *Pedagogia do ver*. Aprender a ver é “habituar o olho ao descanso, à paciência”, é capacitá-lo “a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento”.<sup>16</sup>

Hoje, vivemos num mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermediários. [...] A atividade que segue a estupidez da mecânica é pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta a capacidade para hesitar.<sup>17</sup>

Em contraponto a esse pensamento, destacamos a importância de se estimular tal “capacidade de hesitar” naqueles que operam a máquina. Portanto, quando tratamos aqui de abordagens experimentais lentas, estamos refletindo também sobre práticas que nos permitem ir e voltar, duvidar, desviar, ressignificar, sejam elas auxiliadas por tecnologias digitais ou analógicas.

**14** Han, B. C. *Sociedade do cansaço*, p. 29.

**15** Han, B. C. *Sociedade do cansaço*, p. 31.

**16** Han, B. C. *Sociedade do cansaço*, p. 51.

**17** Han, B. C. *Sociedade do cansaço*, p. 54.

## Processos lentos experimentais: por uma aprendizagem baseada no fazer e no pensar

A expressão “processos lentos experimentais”, cunhada por nós neste trabalho, será por algumas vezes mencionada. Para melhor defini-la, a associamos à ideia de “habilidade artesanal” apresentada por Richard Sennett. Segundo o autor, o termo não se refere a um estilo de vida que teria desaparecido com o surgimento da indústria, mas, sim, a um “impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho bem-feito por si mesmo”.<sup>18</sup> A habilidade artesanal, segundo Sennett, pode tanto tratar de trabalhos que derivam de habilidades manuais quanto daqueles desenvolvidos em programas de computador. Contudo, contextos nos quais há alto nível de competição ou mesmo experiências frustrantes podem comprometer a habilidade artesanal do artífice contemporâneo.

Trazendo a figura do artífice, Sennett reconhece nele a capacidade de explorar as dimensões dessa habilidade ao estabelecer uma relação íntima entre a mão e a cabeça. Por meio de um constante diálogo entre as práticas concretas e as ideias, o artífice estabelece “hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas”.<sup>19</sup> Essa perícia artesanal resultante de um processo imbricado entre mão e cabeça e esse engajamento por um trabalho bem-feito, podem ser pensados como laboratórios nos quais os sentimentos e as ideias encontram espaço para serem investigados.

Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem.<sup>20</sup>

**18** Sennett, R. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2020, p. 19.

**19** Sennett, R. *O artífice*, p. 20.

**20** Sennett, R. *O artífice*, p. 30.

Acreditamos que o processo de criação, quando não mecânico, feito com lentidão<sup>21</sup> e reflexão, possibilita o engajamento do criador/produzidor. Assim, nesta abordagem, criação e produção se confundem em etapas interativas.

Trazendo a discussão para o contexto da educação, Schön denomina “ensino prático reflexivo” o modelo de aprendizagem por meio do fazer e do pensar. Baseando-se na teoria de John Dewey de que o estudante precisa aprender por si próprio as relações entre os meios e métodos empregados e os resultados atingidos,<sup>22</sup> Schön sugere os conceitos de *conhecimento na ação* e *reflexão na ação*.

O *conhecimento na ação* diz respeito a um processo tácito; é espontâneo, está implícito no fazer. Nele, o ato de conhecer é revelado “pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”,<sup>23</sup> ainda que por vezes consigamos, por meio da observação e da reflexão, descrever nossas ações, suas operações e procedimentos.

Já a *reflexão na ação* acontece quando este fazer revela algum elemento inesperado, levando-nos a refletir como o conhecimento na ação gerou um resultado imprevisível. “Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contêm um elemento de surpresa”<sup>24</sup> que nos leva a interromper a ação para pensar sobre ela, dissociando a reflexão da ação; ou pensar sobre ela enquanto acontece, sem interrompê-la, podendo, naquele mesmo momento, interferi-la.

Refletindo sobre o processo de criação e solução de problemas por meio da linguagem visual, Phillips argumenta que, se

**21** Jameson conceitua a “esquizofrenia” pós-moderna a partir da ideia de desordem linguística em Lacan, uma ruptura na cadeia significativa de sentido. Na ocorrência desta ruptura, a “esquizofrenia” aconteceria na forma de um “agregado de significados distintos e não relacionados entre si” (Jameson apud Harvey, 2008, p. 56).

**22** Schön, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**23** Schön, D. *Educando o profissional reflexivo*, p. 31.

**24** Schön, D. *Educando o profissional reflexivo*, p. 32.

por um lado a chegada das tecnologias digitais propiciou maior praticidade, conveniência e liberdade ao designer e aos usuários, por outro lado, exigiu uma permanente reciclagem. “Essa volta recorrente ao aprendizado, adicionada a uma rotina já sobrecarregada, normalmente prejudica a disponibilidade criativa necessária ao desenvolvimento de conceitos e à experimentação formal”.<sup>25</sup> A autora observa que seus alunos chegam à faculdade “plugados”, apresentando um conhecimento técnico que, em outros tempos, só era adquirido após anos; mas ressalta que o uso do computador parece impedir “níveis mais profundos de pesquisa e pensamento – esta zona de destilação que ultrapassa o apetite mediano para testar novos terrenos e explorar alternativas”, bem como desestimular a persistência necessária para se alcançar territórios mais interessantes.

Sobre as ferramentas que os softwares gráficos oferecem, Lupton afirma que, embora ofereçam modelos de mídia visual, elas:

[...] não nos dizem o que fazer ou dizer com eles. É tarefa do designer produzir trabalhos que sejam relevantes em situações reais (público-alvo, contexto, objetivo, pauta, localização) e que transmitam mensagens significativas e experiências ricas e palpáveis. Cada produtor anima as estruturas essenciais do design a partir de seu próprio lugar no mundo.<sup>26</sup>

Para Lupton, as formas modernistas sintéticas e simplificadas, que dominaram por muitos anos os modos de se fazer design, atualmente convivem com sistemas que produzem resultados inesperados. Como legado da rejeição pós-moderna à comunicação universal, “hoje em dia, o impuro, o contaminado e o híbrido parecem tão interessantes quanto formas polidas e perfeitas”.<sup>27</sup>

**25** Lupton, E.; Phillips, J. C. *Novos fundamentos do design*. São Paulo: Cosac Naify, 2008, p. 10.

**26** Lupton, E.; Phillips, J. C. *Novos fundamentos do design*, p. 9.

**27** Lupton, E.; Phillips, J. C. *Novos fundamentos do design*, p. 8.

## Exercício de colagem – métodos e técnicas de pesquisa

Com o intuito de avaliar os resultados obtidos no exercício de colagem realizado pelos estudantes de design, que serão apresentados a seguir, recorreremos aos três paradigmas da imagem propostos por Santaella e Nöth.<sup>28</sup> Buscando demarcar traços mais gerais que caracterizam o processo evolutivo dos modos de produção de imagem ao longo dos séculos, os autores propõem que o primeiro paradigma, o *paradigma pré-fotográfico*, refere-se aos processos artesanais de produção de imagens, isto é, às imagens construídas por meio das habilidades manuais do indivíduo que pretende representar o visível, sua imaginação visual ou mesmo o invisível. Este paradigma engloba desde as imagens feitas nas pedras, desenhos, pinturas e gravuras até esculturas.

A característica básica do modo de produção artesanal, conforme destacam os autores, está na realidade matériaca das imagens, na “proeminência com que a fisicalidade dos suportes, substâncias e instrumentos utilizados impõe sua presença”.<sup>29</sup> Dependendo de um suporte que receba as substâncias e os instrumentos com os quais o agente produtor (o artista) trabalha, a produção artesanal está sujeita a interrupções e a um tempo próprio de execução da obra. No entanto, resulta em um objeto único, autêntico, irrepetível.

O segundo paradigma, denominado *paradigma fotográfico*, refere-se aos processos automáticos de captação da imagem, isto é, processos nos quais se registra o mundo visível através de uma máquina, dependendo, portanto, de objetos reais preexistentes. Neste paradigma estão inseridos a fotografia – cujo advento inaugura este segundo paradigma –, o cinema, a TV, o vídeo e a holografia. A imagem, “resultado do registro sobre um suporte químico ou eletromagnético (cristais de prata da foto ou a modulação eletrônica do vídeo) do impacto dos raios luminosos

**28** Santaella, L.; Nöth, W. *Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação*. São Paulo: Paulus, 2017, p. 161.

**29** Santaella, L.; Nöth, W. *Introdução à semiótica*, p. 168.

emitidos pelo objeto ao passar pela objetiva”, pode, pela primeira vez, ser reproduzida inúmeras vezes. “Enquanto a imagem artesanal é, por sua própria natureza, incompleta, intrinsecamente inacabada, o ato fotográfico não é senão fruto de cortes”.<sup>30</sup>

O terceiro paradigma, denominado *paradigma pós-fotográfico*, diz respeito às imagens sintéticas ou infográficas, isto é, imagens produzidas inteiramente por computação, quando há uma “transformação de uma matriz de números em pontos elementares (os pixels) visualizados sobre uma tela de vídeo ou impressora”.<sup>31</sup> Neste paradigma, o suporte já não é nem matérico, nem físico-químico e maquínico. Ele resulta de uma combinação entre um computador – máquina que opera não sobre uma realidade física, mas sobre um substrato simbólico que é a informação – e uma tela de vídeo, “mediados ambos por uma série de operações abstratas, modelos, programas, cálculos”.<sup>32</sup>

Elaborados os três paradigmas, Santaella e Noth destacam a importância da mistura entre eles: a existência de processos híbridos de produção de imagens contemporâneas, em que são misturados objetos, imagens artesanalmente produzidas, esculturas, fotos, filmes, vídeos e imagens sintéticas.<sup>33</sup> A ênfase no hibridismo de tecnologias estará também, como mostra o relato a seguir, na proposta de atividade apresentada aos alunos.

A fim de tratar a questão sob o viés da prática pedagógica, relatamos a experiência obtida por meio de um exercício de colagem proposto a estudantes do curso de graduação da ESDI que cursaram as disciplinas amalgamadas de *Meios e métodos em design de comunicação 2* e *Projeto em design de comunicação 1*, no primeiro semestre de 2021. A turma do 2º ano enfrentava o segundo período de aulas no contexto da pandemia de covid-19 denominado *Período acadêmico emergencial 2* pela UERJ. Como em todo ensino, o planejamento das disciplinas sofreu adaptações para a remodelagem

**30** Santaella, L.; Nöth, W. *Introdução à semiótica*, p. 169-170.

**31** Santaella, L.; Nöth, W. *Introdução à semiótica*, p. 161.

**32** Santaella, L.; Nöth, W. *Introdução à semiótica*, p. 171.

**33** Santaella, L.; Nöth, W. *Introdução à semiótica*, p. 189.

das dinâmicas de aula ao modo remoto. As competências da disciplina Meios e Métodos em Design de Comunicação 2<sup>34</sup> foram adaptadas para aulas assíncronas providas por vídeos passo a passo e por um exercício principal, a colagem, elaborado pelas autoras do artigo.

Com temática livre e metodologia aberta, a atividade de colagem pedia que os alunos se atentassem a alguns aspectos a serem explorados:

- Escala: explorar a relação entre objetos, podendo até mesmo corromper a realidade (por exemplo, a imagem de um grande navio encaixando-se na mão pequena de uma menina);
- Hibridismo de linguagens: optando-se pelo desenvolvimento de uma colagem digital, seria preferível que esta fosse composta por figuras, desenhos, pinturas e texturas do mundo material. Este item, especificamente, debateu-se sobre a oportunidade de lançar mão de materiais encontrados em casa – já que os alunos se encontravam em isolamento por conta da pandemia –, cujas potencialidades gráficas não são, muitas vezes, percebidas;
- Texturas: exercitar um “olhar tátil”, explorando a textura em sua dimensão gráfica e significativa;
- Paleta de cores: levar em consideração esquemas harmônicos de cor, cores predominantes, monocromia, associações culturais etc.;
- Tipografia: o uso de elementos tipográficos seria opcional, podendo ser usado como texto inteligível ou não.

34 No escopo deste estudo, a noção de *lentidão* não diz respeito a uma quantificação do tempo. Diferentemente, a *lentidão* corresponde ao respeito do tempo necessário para a maturação do processo prático-reflexivo entre mão e cabeça, à disposição para escuta das respostas da materialidade, à reincorporação de etapas passadas, ao aprendizado com resultados não esperados, à postura crítica em relação ao próprio processo. Nesse sentido, a *lentidão* se estrutura em bases intrapsíquicas e sociais daquele que cria e produz na forma de uma abertura experimental.

## Análise dos resultados

Os três paradigmas propostos por Santaella e Nöth, bem como suas misturas/hibridismos, foram utilizados como parâmetro para categorizar os trabalhos elaborados pelos estudantes, auxiliando-nos na definição dos meios de criação utilizados por eles. Entre os 20 alunos que desenvolveram o exercício proposto:

- 7 alunos apresentaram soluções que se enquadram no paradigma pós-fotográfico, uma vez que foram desenvolvidas inteiramente no computador;
- 6 alunos apresentaram soluções que se enquadram tanto no paradigma pós-fotográfico quanto no paradigma fotográfico, misturando ferramentas e técnicas digitais com imagens capturadas por máquina fotográfica ou scanner;
- 7 alunos apresentaram soluções que misturam os três paradigmas, pós-fotográfico, fotográfico e pré-fotográfico, optando por processos híbridos que utilizam o computador, além de meios automáticos de captação da imagem e fazeres artesanais;
- Entre estes 7, 4 alunos exploraram de forma superficial as potencialidades de cada uma das três naturezas de produção de imagem, enquanto os outros 3 alunos engajaram-se em investigá-las uma a uma, apresentando resultados que evidenciam não só uma complementaridade entre elas, como também maior conceituação do trabalho e desenvolvimento de metodologias experimentais autorais.



**FIGURA 1.** Categorização dos trabalhos elaborados pelos estudantes a partir dos três paradigmas da imagem propostos por Santaella e Nöth. Fonte: as autoras.

A análise qualitativa dos resultados, por sua vez, foi feita a partir de duas etapas de avaliação: (1) análise das peças gráficas produzidas para o exercício de colagem, observando-se de que forma os estudantes trabalharam aspectos como escala, paleta de cores, texturas, relação texto/imagem, hibridismo de técnicas e tecnologias; e (2) análise dos memoriais descritivos, isto é, um relato narrativo e reflexivo sobre as etapas de criação dos trabalhos, nos quais cada estudante explicita intenções e descobertas sobre o trabalho. Tanto as peças gráficas quanto os memoriais descritivos nos auxiliaram na reflexão sobre a relevância de abordagens híbridas, aquelas que englobam os três paradigmas propostos por Santaella e Nöth, no contexto do ensino de design. A partir destas duas análises, algumas suposições foram levantadas a fim de serem utilizadas em uma terceira etapa de investigação.

Relatamos aqui as análises dos resultados (compostos pelas peças gráficas e pelos memoriais descritivos) apresentados pelos

3 alunos que avaliamos por serem os mais engajados em experimentações híbridas. Nestes trabalhos, observamos não só uma complementaridade entre as diferentes formas de produção de imagem, como também maior conceituação da peça gráfica e desenvolvimento de uma metodologia experimental autoral.

Ao analisarmos a peça gráfica e o memorial descritivo da aluna 1, percebemos que há uma metodologia bastante estruturada. Desenvolvendo o seu trabalho em cima da temática da extinção das abelhas, a estudante inicia o processo pelo entendimento da ideia de colagem, a qual ela define como “uma técnica capaz de instigar o interesse do observador por meio de pistas, sem que necessariamente tenha que explicar em detalhes a narrativa visual”. A fim de entender os desdobramentos do tema, a aluna opta pelo desenvolvimento de um mapa mental, complexo e cheio de ramificações, no qual aponta desde aspectos físicos das abelhas, da colmeia e do mel, até questões mais gerais relacionadas à temática (a morte das abelhas). Ela comenta que, pelo mapa, pôde identificar que “os focos gráficos do projeto seriam a paleta cromática permeando entre tons de amarelo e preto, a textura visual das colmeias e, sobretudo a fumaça dos aerossóis causadores da intoxicação das abelhas”. O mapa mental, acreditamos, já é, por si só, uma ferramenta híbrida, uma vez que se apresenta como um meio gráfico digital para o desenvolvimento conceitual do trabalho. Feito o mapa, a estudante inicia suas experimentações no meio digital, investigando diversas ferramentas oferecidas pelo software Adobe Photoshop. A passagem para o meio analógico se dá pela necessidade de incluir em sua peça gráfica a materialidade e a tridimensionalidade do mel. A experimentação artesanal se mostra, segundo a aluna, “muito mais rica do que o esperado”. Operando sobre as imagens antes trabalhadas no Photoshop e agora impressas, ela as recompõe novamente sobre uma cartolina amarela e, dispensando o uso de cola, as fixa sob uma chapa de vidro, objeto que servirá de suporte para a experiência com o mel. Um rasgo não planejado no papel de uma das imagens impressas é incorporado à peça, acrescentando a ela, nas palavras da aluna, “um desconforto que fez sentido”. Fotografado o

resultado, retorna ao Photoshop buscando eliminar os reflexos do vidro registrados na fotografia e tem, então, uma peça possível de reprodução em diversas mídias. Ao explorar, em um processo híbrido, as potencialidades das ferramentas digitais, manuais e analógicas, a aluna constrói uma imagem forte, com impacto e apelo visual. É interessante notar como ela mantém a essência do trabalho iniciado em meio digital, mas aparentando-se aberta ao inesperado, aproveita as adversidades que o processo manual traz.



**FIGURA 2.** Peça gráfica desenvolvida pela aluna 1. Fonte: acervo das autoras.

TABELA 1. SUPOSIÇÕES A SEREM INVESTIGADAS  
(ELABORADAS A PARTIR DO TRABALHO DA ALUNA 1)

**SUPOSIÇÕES A SEREM INVESTIGADAS (1)**

- Os processos digitais e artesanais são mais ricos quando trabalhados de forma complementar;
- A experimentação (digital ou artesanal), ao ser guiada por uma metodologia, possibilita um processo livre e aberto;
- A experimentação digital, assim como a artesanal, pode ser útil à etapa preliminar do projeto, auxiliando no esboço de soluções;
- O tempo da experimentação pode ser lento e reflexivo, independentemente da natureza do meio.

**FONTE:** as autoras.

A análise da peça gráfica e do memorial descritivo do aluno 2 evidencia a associação da fase analógica da colagem, que acontece anteriormente à digital, com a etapa de conceituação do trabalho. Optando pelo tema da extinção dos animais, o aluno deixa claro, sobretudo por meio de seu memorial, que trabalha de forma bastante organizada. É nesta primeira fase que ele experimenta diversos materiais como papelão, tinta acrílica, pastel oleoso, pincel, régua, estilete e cola. Com eles, o estudante concentra-se na produção de texturas, no recorte e na junção das figuras retiradas da revista *Ciência Hoje das Crianças* – material que ele coleciona desde a infância e que faz parte, portanto, de seu repertório e de sua memória afetiva – e na definição da paleta cromática composta pelo preto e o vermelho. O aluno vai registrando, por meio da fotografia ou do escaneamento de imagens, os diversos momentos da experimentação analógica a fim de gerar um material a ser trabalhado, posteriormente, no computador. Nesse segundo momento, quando o aluno inicia a fase digital da colagem experimentando as diversas ferramentas disponíveis no Photoshop e no Illustrator, diz ser possível explorar com mais facilidade as sobreposições de imagens, a duplicação e a variação de escala das mesmas. Além disso, optou por descartar as cores das figuras, tornando-as monocromáticas e ocupar o espaço reservado ao texto com tipografia digital. Dizendo-se

habituaado a trabalhar com a ferramenta camadas (*layers*) nomeadas e organizadas, o estudante comenta que o uso delas é ainda mais importante em um trabalho de colagem, pois possibilitam “entender melhor a sobreposição”. Observamos que, apesar do refinamento da peça gráfica ter se dado com o uso de softwares gráficos, o aluno já havia definido, no layout produzido manualmente, a relação texto/imagem em seu cartaz. Apresentadas lado a lado, acreditamos que as peças produzidas de forma manual e digital revelam a conexão que o aluno conseguiu tecer entre os dois processos.



**FIGURA 3.** Peça gráfica desenvolvida pelo aluno 2. Fonte: acervo das autoras.

TABELA 2. SUPOSIÇÕES A SEREM INVESTIGADAS  
(ELABORADAS A PARTIR DO TRABALHO DO ALUNO 2)

### SUPOSIÇÕES A SEREM INVESTIGADAS (2)

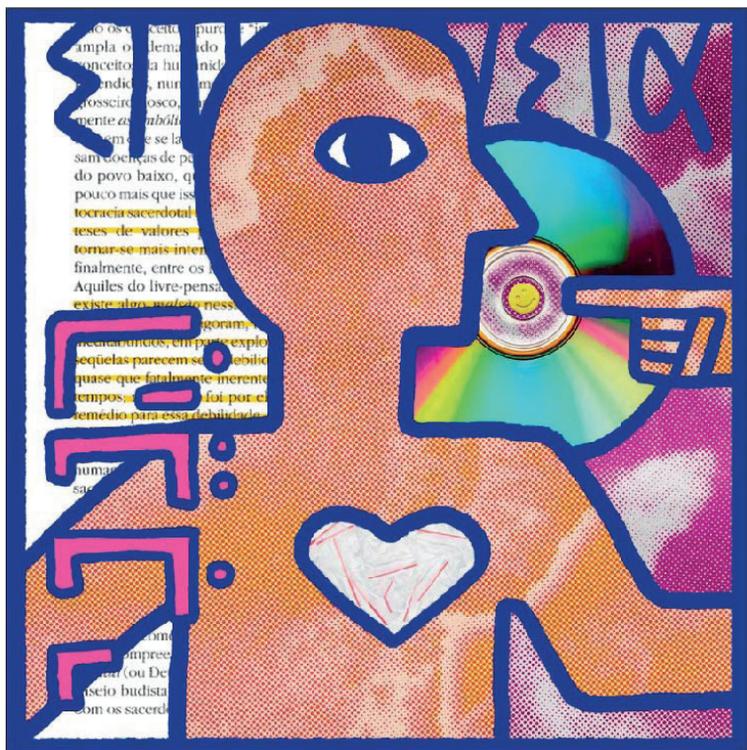
---

- A experimentação analógica auxilia na definição do conceito da peça gráfica, bem como na definição da temática assumida;
  - A materialidade de papéis, tintas e ferramentas analógicas parece propiciar um alto grau de experimentação gráfica;
  - A edição em meio digital possibilita o refinamento da peça gráfica, como ajustes cromáticos, experimentação de escalas, pesos, contornos, cores, texturas, tipografia, cortes de imagens, proporção etc.;
  - A edição em meio digital auxilia na finalização do layout estruturado analogicamente.
- 

**FONTE:** as autoras.

A análise da peça gráfica e do memorial descritivo do aluno 3 nos possibilita enxergar, sobretudo, o forte caráter conceitual de seu trabalho, bem como a dimensão emotiva que permeia o processo de criação. Por meio de seu relato textual, entendemos que o estudante se apropria da colagem para narrar a experiência do êxtase. Seu trabalho transparece uma construção bastante híbrida, não somente pela mistura de tecnologias digitais e analógicas, como também por tal caráter conceitual, fazendo uma releitura pop de uma linguagem sacra/hieroglífica. A intenção é, segundo ele, conduzir “a uma inversão de valores”. O estudante comenta que, se por um lado, a proposta de explorar técnicas analógicas lhe abriu portas para um novo relacionamento com a produção gráfica, por outro, a limitação de recursos e ferramentas – que no contexto de pandemia seriam aqueles encontrados em casa – poderia ser uma barreira para o desenvolvimento desse objetivo. “Desenterrando uma série de materiais básicos de aulas de artes da infância”, ele começa sua experimentação por uma técnica de gravura, a monotipia, utilizando-se de uma chapa de raios x e tintas acrílicas guardadas, já bastante antigas. Não chegando a resultados que o satisfiziam, mas querendo ainda aproveitar o material, optou por escaneá-lo com o próprio celular,

experimentando diferentes angulações que geravam “imagens divertidas, orgânicas, abstratas e amorfas”. A fim de deixar suas inspirações convergirem em um único tema, o aluno começou a ilustrar livremente, deixando que o projeto tomasse forma. Neste processo espontâneo, ele comenta, foi conveniente a liberdade que o trabalho com diferentes mídias de imagem proporciona. Segundo o estudante, “desde o início, da dimensão analógica à dimensão digital, minha criatividade foi condicionada pelas formas de uso das ferramentas que escolhi, que me instigavam a explorar os limites do que podia ser feito com elas, o que gerava novos resultados inesperados e bem-vindos”.



**FIGURA 4.** Peça gráfica desenvolvida pelo aluno 3. Fonte: acervo das autoras.

TABELA 3. SUPOSIÇÕES A SEREM INVESTIGADAS  
(ELABORADAS A PARTIR DO TRABALHO DO ALUNO 3)

### SUPOSIÇÕES A SEREM INVESTIGADAS (3)

---

- A experimentação híbrida incrementa a noção de contraste intrínseca à temática assumida;
  - O trabalho manual auxilia na elaboração do conceito da peça gráfica;
  - A materialidade das ferramentas analógicas parece propiciar um alto grau de experimentação gráfica.
- 

FONTE: as autoras.

A fim de enriquecer a reflexão e investigar as suposições levantadas na análise das peças gráficas e dos memoriais descritivos, optamos por entrevistar os três alunos. A partir das suposições, elaboramos as perguntas<sup>35</sup> feitas individualmente a cada estudante por meio de videochamada.

Nas entrevistas, pudemos perceber a dimensão emocional de suas falas, uma vez que os três revelaram sentirem-se inicialmente apreensivos com a etapa de criação analógica, acreditando que o ambiente doméstico, diferentemente de uma oficina gráfica, não ofereceria a gama de ferramentas necessárias ao desenvolvimento do trabalho.<sup>36</sup> No entanto, finalizado o exercício, os alunos revelaram que o processo de criação da peça gráfica agradou mais do que o esperado e que fora positiva a experiência de se combinar tecnologias digitais e analógicas.

A aluna 1 afirmou ter vivenciado “um processo exploratório divertido e prazeroso”, procurando nos cantos da casa as melhores

**35** Tendo em vista o contexto de pandemia em que nos encontrávamos ao propormos o exercício de colagem, procurávamos estimular nos estudantes o olhar para materiais comuns em nosso dia a dia (embalagens, revistas, jornais, texturas de alimentos etc.), de modo que estes pudessem ser utilizados como elemento gráfico.

**36** Observamos que o próprio mapa mental pode ser entendido como uma tecnologia híbrida, já que se apresenta como ferramenta digital para organização das ideias que conceituarão a peça gráfica.

incidências de luz para a realização da fotografia. Pôde fazer “diversas experimentações, diversas montagens” que a conduziram a um resultado que, “feito no papel, no chão do quarto”, a agradou mais que o anterior, construído no computador. Por conta do confinamento, o aluno 2 optou por recorrer às mesmas revistas *Ciência Hoje das Crianças* que costumava usar para fazer os trabalhos escolares. Guardadas até hoje e já bastante recortadas, foram delas que o estudante retirou as imagens dos animais em extinção utilizadas em sua peça gráfica. Já o aluno 3 se disse feliz por poder experimentar o hibridismo de técnicas e tecnologias em uma graduação que, por conta da pandemia, se deu quase por completo em modo remoto. Ao mesmo tempo, diante da proposta do exercício, algumas vezes se perguntou: “Como vou fazer isso sem ter material?”.

É curioso notar que, apesar de avaliarmos os três trabalhos como resultantes de processos organizados e bem estruturados – no que diz respeito ao delineamento dos caminhos traçados e ao pensamento que há por trás da execução das peças gráficas –, nenhum dos alunos afirmou ter desenvolvido uma metodologia própria. A aluna 1 disse não incorporar método algum ao seu trabalho, embora afirme ter se pautado pelo recurso do tempo. O aluno 2 argumentou que o fato de começar a colagem “sem nada em mente” fez com que o trabalho fosse se construindo “livremente”, mas entende que talvez possa haver ali uma metodologia possível de ser aplicada em trabalhos futuros. O aluno 3 afirma não ter parado para pensar “como iria fazer algo de uma forma específica”; ao longo do trabalho, sobretudo em meio analógico, foi apenas “sentindo onde estava” e entendendo “que precisava de estímulos criativos”. Isso nos leva a refletir sobre o significado de tal conceito – a metodologia – para esses estudantes. Diante de suas falas, parece-nos que a entendem como algo determinado previamente, isto é, “regras” definidas antecipadamente para então serem incorporadas nos processos de criação.

A partir dos argumentos dos três estudantes, foi possível agrupar entendimentos – comuns a eles – sobre os processos de criação em meio analógico e digital. Enquanto a etapa analógica é

entendida, por exemplo, como um percurso “aberto, livre e caótico”, o digital é “fechado, preso e organizado”. Nos casos estudados, quando a construção da peça gráfica se dá a partir da experimentação híbrida, observa-se uma complementaridade entre os aspectos do analógico e do digital, permitindo, nas palavras do aluno 2 “um processo mais rico”. O hibridismo seria, segundo o aluno 3, “um equilíbrio entre espontaneidade e controle”.



**FIGURA 5.** Aspectos da experimentação analógica e digital levantados a partir da fala dos alunos. Fonte: as autoras.

Entre as diversas questões pontuadas nas entrevistas, optamos por destacar aqui as duas que consideramos as mais relevantes, no sentido de suscitar importantes discussões para o objetivo desta pesquisa. A primeira diz respeito ao tempo da experimentação e nos auxilia no entendimento dos diferentes ritmos que marcam as etapas de desenvolvimento do trabalho. A segunda aborda a reflexão construída ao longo do exercício, indicando-nos o grau de clareza e consciência com que os estudantes conduziram suas experimentações.

### *Sobre o tempo da experimentação*

A aluna 1 dedicou a maior parte do trabalho ao desenvolvimento em softwares gráficos e, por isso, a experimentação digital lhe demandou mais tempo. A conexão com a etapa analógica de criação se deu, como já relatado, a partir da impressão da composição gerada no computador. Esta etapa, segundo a aluna, se revelou mais prazerosa e apesar de lhe tomar menos tempo, por uma quantidade menor de ações, foi não menos trabalhosa; ela funcionou “quase como um quebra-cabeça”, encaixando na cartolina as figuras impressas já organizadas na imagem digital. Feita a experiência com o mel e o registro fotográfico, a estudante optou por um retorno ao digital – agora mais rápido – a fim de possibilitar o refinamento da peça gráfica. O aluno 2, por sua vez, empregou mais tempo também na primeira etapa de criação – no seu caso, a analógica. Nela, o estudante afirma “ter se permitido ir” arriscando-se mais e desenvolvendo o trabalho “aleatoriamente”, sem um pensamento prévio, experimentando ações repentinas “para ver o que acontecia”. Segundo ele, a experimentação analógica “preparou” o terreno para a experimentação digital e, por isso, o uso do computador se deu de forma mais rápida. Enquanto se demorava fazendo uso de ferramentas analógicas, sentindo-se “muito aberto ao que pudesse vir”, ao trabalhar com os softwares gráficos, ele se percebia “mais preso”. Já o aluno 3 afirma terem sido necessárias várias semanas para a execução do trabalho no computador. O estudante argumenta que, no meio digital, são possíveis diversas combinações, feitas de forma mais direcionada, projetada. Por isso, acredita, demora mais. Segundo ele, enquanto o meio digital é “um código, uma conta que bolamos para o computador fazer”, no meio analógico “você faz e de repente nasce, tem vida própria... é bem rápido”.

### *Sobre a reflexão na experimentação*

A aluna 1 acredita que o exercício lhe permitiu um processo de reflexão permanente e contínuo, iniciado na coleta dos dados

necessários à elaboração do mapa mental<sup>37</sup> e perpetuado pela etapa de experimentação analógica. Vale ressaltar que, nesta fase do trabalho, a reflexão se dá, sobretudo, na reação às surpresas trazidas pelo acaso, quando uma das imagens impressas em papel sofre um rasgo não intencional. Diante de tal situação, a estudante pondera, entende que a nova imagem gerada pelo “erro” se alinha à mensagem que pretende passar e o incorpora à peça gráfica. A aluna aproveita, portanto, as adversidades do processo manual no qual não há *undo*. Já o aluno 2, ao mesmo tempo que diz inaugurar a experimentação digital “com muita coisa pronta na cabeça”, revela só ter entendido o verdadeiro potencial do experimento analógico ao iniciar o trabalho no computador. Ele acredita que, pelo fato de a experimentação analógica ter se dado de forma bastante livre e aberta, só a partir do meio digital foi possível repensar o que de fato traria “a mensagem de que tem um milhão de espécies ameaçadas no mundo”. E assim se utilizou das ferramentas disponíveis nos softwares gráficos para alterar texturas e tornar as fotografias coloridas em imagens monocromáticas – relacionando o preto e o branco à ideia de extinção. Assim como a aluna 1, o aluno 3 afirma que o nível de reflexão durante a execução da peça gráfica foi maior durante a experimentação digital. Nesta etapa, ele diz ter “parado para pensar no que estava fazendo”, pois tinha “mais tempo para ir e voltar” e para “ir lapidando [o trabalho] com mais calma”; na experimentação analógica, ele relata ter testado coisas sem pensar para ver o que iria surgir. Desse modo, ao contrário da experimentação digital, ele acredita que houve, no processo analógico, a elaboração de um conceito unicamente estético, construído a partir da ideia de uma imagem, e não de uma mensagem.

**37** O estudo aqui encaminhado é parte do campo da pesquisa de doutorado – em desenvolvimento pelo PPDESDI/UERJ – de Ana Dias, que tem como objeto de estudo abordagens metodológicas experimentais com ênfase no hibridismo de técnicas e tecnologias analógicas e digitais.

## Discussão

Partindo do pressuposto de que somos parte de uma sociedade do descarte,<sup>38</sup> do desempenho e do cansaço,<sup>39</sup> e de que o design mantém um papel relevante na indústria de produção e venda de imagens que floresce nos anos 1960 e perdura até os dias de hoje, a análise da experiência vivenciada pelos estudantes nos dá sinais de que é possível, ainda assim, se trabalhar de forma a nadar contra essa corrente.

Se nada parece escapar a esta tônica, cabe encontrarmos as brechas, os desvios, as fissuras. Assim como Guattari (2005) incentiva o empreendimento de iniciativas que frustram valores capitalistas de produção por meio de agenciamentos que dão margem ao processo de produção de uma subjetividade singular, entendemos que abordagens pedagógicas dessa natureza podem fazer com que os estudantes se retirem, pelo menos nos instantes em que nelas se envolvem, do contexto no qual estão inseridos: cotidianos carentes de interrupções, entremeios e tempos intermediários.<sup>40</sup> Ao se retirarem, experimentam um outro ritmo possível e podem, talvez, enxergar ali uma forma coerente de agir e pensar o/no mundo contemporâneo.

Acreditamos que ao colocarem-se disponíveis ao risco dos processos lentos experimentais – investigações que podem lhes oferecer sensações agradáveis ou não –, os estudantes estão se engajando em um trabalho “bem-feito”, tornando-se aptos a sentirem plenamente e a pensarem profundamente sobre seus processos de criação.<sup>41</sup> Atingindo altos graus de reflexão, tornam-se autônomos, conscientes de si e do mundo à sua volta, o que implica ação e transformação.<sup>42</sup>

38 Harvey, 2008

39 Han, B. C. *Sociedade do cansaço*.

40 Han, B. C. *Sociedade do cansaço*.

41 Sennett, R. *O artífice*.

42 Freire, P.; Faundez, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

A lentidão necessária à maturação do processo prático-reflexivo, como evidencia a análise dos resultados do exercício proposto, pode se dar independentemente do meio em que acontece. Como se pode observar, mesmo as experimentações digitais revelaram procedimentos complexos, permeados por significativas reflexão e conceituação do trabalho, além de uma investigação perceptível das potencialidades das ferramentas disponíveis. Isso nos leva a problematizar o argumento de Phillips de que o trabalho desenvolvido a partir de softwares gráficos prejudicaria “níveis mais profundos de pesquisa e pensamento”<sup>43</sup> e desestimularia a persistência – ou o desenvolvimento da “perícia artesanal” mencionada por Sennett – fundamental ao alcance de territórios “mais interessantes”.

A experimentação analógica, por sua vez, tratada pelos estudantes como ações prazerosas “aleatórias” e “espontâneas”, por lhe faltar a possibilidade de desfazer algo em um clique – o segundo de um *undo* que desfaz o “erro” –, traz o elemento-surpresa, o inesperado que nos atravessa e sobre o qual somos instigados a refletir.<sup>44</sup>

### Considerações finais

Apesar de observarmos ainda uma preocupação naturalizada – tanto por parte das instituições de ensino quanto por parte do corpo docente e discente – em atender à lógica de um mercado ainda mais competitivo e desgastante, acreditamos que o ambiente escolar se configura como espaço de acolhimento a práticas que desafiam e repensam a aceleração estabelecida pelo modelo capitalista que pauta também os processos pedagógicos. Se os alunos iniciam seus estudos com foco no domínio rápido dos softwares gráficos, desenvolvendo trabalhos em ambientes digitais controlados, é neste mesmo espaço que precisam encontrar

<sup>43</sup> Lupton, E.; Phillips, J. C. *Novos fundamentos do design*, p. 10.

<sup>44</sup> Schön, D. *Educando o profissional reflexivo*.

estímulos à experimentação lenta – analógica, digital ou híbrida – que preza pelo diálogo entre o fazer e o pensar.

“Viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar”.<sup>45</sup> Arriscando-se à investigação que se dá neste outro ritmo e à descoberta autônoma das potencialidades de tecnologias, materiais, texturas, formamos-nos – educadores e educandos – sujeitos críticos, questionadores e transformadores, capazes de melhor reagir a tudo o que nos atravessa e aptos a criar outras realidades possíveis.

#### AGRADECIMENTOS

Aos estudantes de graduação da ESDI que cursaram as disciplinas amalgamadas nas quais o exercício aqui analisado foi proposto.

À FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro pelo fomento à pesquisa de doutorado geradora deste trabalho.

<sup>45</sup> Freire, P.; Faundez, A. *Por uma pedagogia da pergunta*, p. 65.

# Enfoques pedagógicos para ensino- aprendizagem do design

experiências em disciplinas  
de pós-graduação

*Justine Hack*  
*Raquel Leal*  
*Bianca Martins*

Artigo originalmente publicado nos  
*Anais do 7º Simpósio de Pós-graduação*  
*da ESDI, 2021. Disponível em: [https://](https://doi.org/10.29327/162727.7-5)*  
*doi.org/10.29327/162727.7-5*

## Introdução

Estudos acerca da educação brasileira não são novidades. Há muito se fala sobre tendências pedagógicas e se faz necessário, portanto, o estudo da epistemologia destas tendências para que se dê suporte à prática. É importante ressaltar que tais práticas não se resumem somente à didática curricular, já que a escola cumpre funções para com a sociedade e esta, por sua vez, é constituída por classes sociais com interesses contrastantes, ou seja, existem conjunturas sociopolíticas de fundo às práticas escolares, em que configuram diferentes concepções dos deveres individuais e coletivos e sobre o papel da escola.

Segundo Libâneo (1992), ocorrem duas principais tendências pedagógicas no Brasil: a liberal e a progressista. Falando brevemente, a *pedagogia liberal* baseia-se no liberalismo econômico e tem como princípio a ideia de que o objetivo da escola é preparar o aluno para desempenhar papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais que se alinham às expectativas hegemônicas culturais – reforçando a ideia de meritocracia e ignorando a diferença das classes sociais.<sup>1</sup>

Logo, é uma tendência mais artificial, conteudista, pois o foco central está no ensino do conteúdo proposto e na padronização dos processos; dessa forma, não há a transformação social de pensamentos, sendo uma ferramenta de opressão.<sup>2</sup> Nos últimos 50 anos, a educação brasileira tem sido marcada pela pedagogia liberal, dividida em quatro tendências: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista.

A *pedagogia progressista*, por sua vez, tem três tendências: libertadora – conhecida como pedagogia Paulo Freire, no qual se baseará este artigo –, libertária e crítico-social dos conteúdos. As duas primeiras dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal e adotam a heterogeneidade como princípio educativo,

1 Libâneo, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

2 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

focando no desenvolvimento crítico e reflexivo. A última entende a escola como uma mediação entre individual e social, na qual a escola exerce um papel dentro da sociedade em que está inserida.

A pedagogia progressista não tem como se tornar dominante em uma sociedade capitalista, uma vez que busca tornar os alunos cidadãos pensantes e sabedores de seus direitos, sendo então um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.<sup>3</sup>

Com base no projeto de pesquisa e extensão do grupo de estudos Design & Escola, pertencente ao Laboratório Design e Educação (DesEduca Lab), foram criadas as disciplinas de pós-graduação Design e Educação 2 e 3 e Seminários Design & Escola da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ministradas por professoras do laboratório DesEduca Lab. Essas disciplinas foram lecionadas com base teórica em pedagogias progressistas como forma de nortear os encontros, buscando analisar os efeitos gerados por essa mudança na abordagem pedagógica e evidenciar a tomada de iniciativa dos alunos em busca do saber, bem como expor as experiências vivenciadas e observadas pelos alunos que acompanharam as disciplinas.

Dessa forma, a partir do projeto intitulado *Usos do design na escola: articulação entre Universidade e Escola para implementar práticas, recursos e espaços de aprendizagem mais instigantes*, sob responsabilidade e com orientação da professora do laboratório DesEduca, apresenta-se este relato de experiência, com o objetivo geral de registrar a vivência de alunas de graduação e pós-graduação inseridas no contexto pedagógico apresentado previamente.

### *O grupo de estudos Design & Escola*

O grupo foi criado em 2019, desdobrando-se em um projeto de extensão da graduação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI/UERJ). Nesse cenário, é proposta a pesquisa

3 Libâneo, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar.

de processos de ensino-aprendizagem do design em contexto de ambientes educacionais, visando à integração de diferentes atores da educação e investigando formas de tornar a educação mais instigante.<sup>4</sup> O grupo é constituído por diferentes cenários de atuação, contando com pesquisadores, designers formados, professores da Educação Básica, graduandos e mestrandos do design. Com isso, destaca-se que a aprendizagem se faz do interesse de todas as partes, sendo a sua potência marcada pela interação entre as pessoas.<sup>5</sup>

## Método

Apresenta-se e discute-se um relato de experiência com foco no método funcionalista, baseado nas disciplinas da pós-graduação Design e Educação 2 e 3 e Seminários Design & Escola, cujos encontros aconteceram remotamente uma vez por semana durante o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, no contexto pandêmico de covid-19. No período considerado para o estudo, a disciplina era constituída por 23 integrantes, entre esses alunos da ESDI (graduação e pós-graduação), alunas da UFPR (pós-graduação em Design), professoras da Educação Básica do Rio de Janeiro e Minas Gerais (rede pública e privada) e designers formados.

O método funcionalista considera, de um lado, a sociedade como uma estrutura complexa de grupos ou indivíduos reunidos numa trama de ações e reações sociais; de outro, como um sistema de

- 4 Hack, J. N.; Pereira, R. L. C. C.; Martins, B. M. R. Contribuições do design de serviços às fragilidades da educação pública em contexto de ensino remoto por conta da pandemia por covid-19. In: Anais do 10º Congresso Internacional de Design da Informação e 10º Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design. São Paulo: Blucher, 2021, p. 577-592.
- 5 Pacheco, J. Aprender em comunidade. TEDx TALKS, TEDx-Fortaleza. *YouTube*, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/NMNVcoYz434>. Acesso em: 16 maio 2021.

instituições correlacionadas entre si, agindo e reagindo umas em relação às outras.<sup>6</sup>

As disciplinas tiveram como objetivo estudar e discutir a educação em design e pedagogias que fazem uso do pensamento do design na Educação Básica, utilizando referências internacionais e brasileiras. Desse modo, serão expostos a experiência prática da convivência e os processos de confiança e de percepção das responsabilidades das professoras e dos alunos nas disciplinas mencionadas a partir de uma abordagem qualitativa.

Existia uma preparação prévia das aulas, em que o tema da semana era apresentado pelas professoras, levando sugestões de datas e materiais para que se pudesse discutir o que seria mais viável. Em seguida, pensando na diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos que frequentaram as turmas, também foram disponibilizados conteúdos em outros formatos, como vídeos e *podcasts*. Os conteúdos da aula eram disponibilizados sempre na semana anterior, junto a um documento coletivo para que os estudantes pudessem escrever anotações e ter um guia para a próxima aula.

As discussões do grupo foram sintetizadas e compartilhadas em publicações do Instagram,<sup>7</sup> com o objetivo específico de compartilhar os conhecimentos desenvolvidos com pessoas fora do meio acadêmico, por meio da divulgação científica com viés educacional. Além disso, o calendário se manteve flexível por todo o período, sempre pensando no que seria melhor para todos.

Em seguida, foi desenvolvido um quadro a partir da aplicação do método hipotético-dedutivo de Bunge, sintetizando as informações encontradas nesta experiência:

- 6 Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. Fundamentos de metodologia científica; atualização da edição: João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- 7 Instagram é uma rede social criada em 2010 de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários.

TABELA 1. APLICAÇÃO DO MÉTODO HIPOTÉTICO-DEDUTIVO, DE BUNGE

A) COLOCAÇÃO DO PROBLEMA	B) CONSTRUÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO	C) DEDUÇÃO DE CONSEQUÊNCIAS PARTICULARES	D) TESTE DAS HIPÓTESES	E) CONCLUSÕES
Fatos: modelos tradicionais de ensino como ferramenta de opressão	Pedagogia progressista	Não é possível ter a pedagogia progressista como modelo dominante em uma sociedade capitalista	Formação de grupo de estudos a partir da pedagogia progressista	Funcionou pelo comprometimento de todos os indivíduos participantes da disciplina
Descoberta: pedagogias progressistas como alternativa ao modelo tradicional	-	Porém, se desenvolvida em um espaço em que todos tenham vez e voz, pode se transformar em uma ferramenta de luta e empoderamento de professores e alunos	Evolução e formação do grupo de estudos como matérias de pós-graduação	Não é possível caso o professor não tenha real intenção de desenvolver uma relação horizontal em sala de aula
Formulação: dentro de um curso de design, pedagogias progressistas conseguem engajar mais educadores e alunos	-	-	Relato de experiência	-

**FONTE:** adaptada de Marconi & Lakatos, 2021.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. *Fundamentos de metodologia científica; atualização da edição: João Bosco Medeiros*, p. 99-100.

## Resultados e discussão

Por conta da pandemia de covid-19, as aulas tiveram que ser redefinidas para o ambiente virtual, sendo necessário encontrar caminhos para que todos estudantes conseguissem aproveitar o semestre com o mínimo de dificuldades. Em outro viés, o digital possibilitou a presença de alunos de diversas partes do Brasil, contribuindo para uma intensa troca de experiências, saberes e opiniões fora do eixo do Rio de Janeiro.

Desde os primeiros dias de aula, já ficou nítida a horizontalidade da comunicação entre professora/aluno, em que todas as partes têm papel ativo no desenvolvimento do conhecimento, com espaço livre para questionamentos e novos caminhos, sem a hierarquia de uma única abordagem a se seguir, a fim de evitar ou amenizar o autoritarismo centrado em uma só voz. Vale ressaltar que não houve a destituição do papel pedagógico das professoras, considerando que a educação, enriquecida pelo diálogo entre realidades, é uma ferramenta com potencial ético, validado pela dimensão afetiva da vivência entre os integrantes.<sup>9</sup>

O papel das professoras nos debates, na maioria das vezes, era o de incentivador que, por princípio, deve adaptar-se às características e ao desenvolvimento de cada grupo e deve caminhar “junto”, intervindo somente quando indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.<sup>10</sup> Ou seja, os alunos conduziam o debate, e havia a interferência das docentes apenas para tecer comentários sobre o tema ou acrescentar pontos de vista; nunca com o objetivo de corrigir ou desvalidar o pensamento de alguém – o que acabava por estimular os alunos a perguntarem suas questões e tirarem suas dúvidas.

9 Biondo, D. Autoritarismo, autoridade ou respeito pedagógico: a dimensão ética do poder na docência. *Revista Pragmateia Filosófica*, ano 7, n. 1, out. 2013.

10 Libâneo, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar.



visibilidade à elaboração e ao registro de argumentos individuais, bem como a possibilidade de analisar diferentes perspectivas relacionadas a um mesmo ponto de discussão. Uma vez que o documento era coletivo, todos tinham acesso aos pensamentos e caminhos que os outros estavam tomando, dando início à construção do debate da próxima aula.

A dinâmica realizada na disciplina trouxe grandes benefícios não só aos alunos, mas também à produção de conhecimento acadêmico e ao andamento das aulas. A partir do momento em que é respeitada a forma de ser de cada um e suas opiniões, pode-se construir um ambiente acadêmico rico, não só de conhecimentos e debates, mas também de sentimentos e esperança. Por inúmeras vezes, brincou-se que essa disciplina funcionava como um divã, mostrando que o fato de deixar todos à vontade gerou também uma rede de apoio. Segundo Biondo, o diálogo é um dos principais componentes para o sucesso pedagógico, pautando que os sentimentos auxiliam na construção dessa comunicação dentro do ambiente escolar.<sup>13</sup>

Pode-se perceber que a frequência dos alunos nas aulas era intensa, com poucas faltas e muito engajamento. O conhecimento passou a ser uma teia crescente de autores e conceitos, que foi se formando pouco a pouco, diferentemente de uma aula com um modelo mais tradicional, na qual se espera que o aluno decore aquilo que está lendo. Essa comunicação horizontal respeita o tempo de cada um de aprender e apropriar-se dos materiais. Além disso, estimula a pesquisa e o pensamento crítico, aumentando a curiosidade e a troca de experiência.

É importante ressaltar que nem todos os alunos se sentiam à vontade para falar durante a aula, uma vez que tiveram sua vida acadêmica pautada em um modelo de ensino tradicional, em que eram agentes passivos da educação. Entretanto, como havia

**13** Furlani, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

a preocupação do multiletramento<sup>14</sup> com diferentes canais para participação nas atividades – a escrita no documento coletivo, o bate-papo escrito durante a aula, formatos assíncronos de entrega de tarefas –, todas as pessoas conseguiam envolver-se de alguma forma, com as professoras respeitando a preferência de cada aluno.

### Divulgação

A produção acadêmica da disciplina foi crescendo no decorrer do semestre, nutrindo um desejo de compartilhamento para pessoas fora da bolha. Dessa forma, foi desenvolvida uma série de publicações no Instagram do projeto de extensão Design & Escola (@designeescola). As postagens, nomeadas de *Conversa da semana* (Figura 2), reuniram, de forma sintética e em linguagem simples, os principais achados que os estudantes da disciplina debateram.



FIGURA 2. Publicação da *Conversa da semana*. Fonte: as autoras.

14 Multiletramento é um termo cunhado pelo grupo de Nova Londres em seu manifesto de 1996, pautando a importância das diferentes linguagens (visual, verbal, sonora etc.).

De acordo com Albagli (1996), a divulgação científica visa à interpretação de um conteúdo científico especializado para uma linguagem leiga, focado em um público amplo. Seu papel varia dependendo do tempo histórico e do contexto cultural, possuindo diferentes motivações. Essa comunicação é muito importante para o entendimento da sociedade sobre os benefícios da atividade científica. Assim, é possível que as pessoas se apropriem de conhecimentos técnicos-científicos em suas vidas cotidianas.<sup>15</sup>

O viés da divulgação científica explorada pelo grupo é o educacional, com motivação cultural, e o intuito é o de estimular a curiosidade do público sobre o tema específico tratado. Inicialmente, o engajamento dominante era por parte da comunidade da ESDI, mas com o tempo a página foi alcançando pessoas de diferentes regiões, com interesses em participar das aulas.

### *Relatos*

Destaca-se a fala de dois estudantes matriculados nas disciplinas:

Aluno 1: estar em uma aula em que me sinto ouvido, na qual não tenho medo de participar, de falar, de usar minha voz – porque não existe “erro” –, definitivamente faz toda diferença na minha vida acadêmica. Hoje, mais do que nunca, percebo a importância de se dar vez e voz a todos, de se abraçar suas particularidades e visões de mundo. Assim, é possível construir um aprendizado mais humano, mais real. É possível abraçar vivências e opiniões diferentes da minha e crescer não só como estudante e pesquisador, mas como cidadão, e me tornar uma pessoa mais consciente do mundo;

Aluna 2: Design & Escola é mais do que um grupo de estudos ou uma disciplina. É um espaço de troca e cumplicidade que nos permite aprender e pôr em prática teorias do design e da educação. A socialização empática dos conhecimentos, a importância

<sup>15</sup> Albagli, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? *Ciência da Informação*, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.

do ouvir e a multiplicidade das fontes/participantes nos permitem desenvolver a capacidade de trabalhar em parceria.

### **Considerações finais**

Em última análise, a educação é um grande potencializador para o desenvolvimento crítico – instrumento de luta de grupos sociais minorizados –, articulando de forma dialética em que se faz possível reavaliar o contexto de vida das pessoas e realizar uma transformação social.<sup>16</sup>

Dessa forma, percebe-se que a utilização de princípios de pedagogias progressistas em didáticas de sala de aula de pós-graduação – em contexto de dinâmicas remotas – em design mostrou-se eficaz ao gerar maior engajamento dos alunos, além de incentivar o pensamento crítico e a pesquisa. A chave principal para o êxito das aulas foi a preocupação em evitar que os alunos se sentissem diminuídos ou tivessem medo de tirar suas dúvidas. Assim, sentiam-se mais livres para contribuir para a construção de conhecimentos da turma e, com isso, a escuta ativa a outras realidades e o incentivo a expor mais suas dores e visões de mundo. Essas características não poderiam ser alcançadas em um modelo pedagógico liberal, conforme Libâneo, já que o docente se encontra como única e exclusiva fonte de conhecimento.

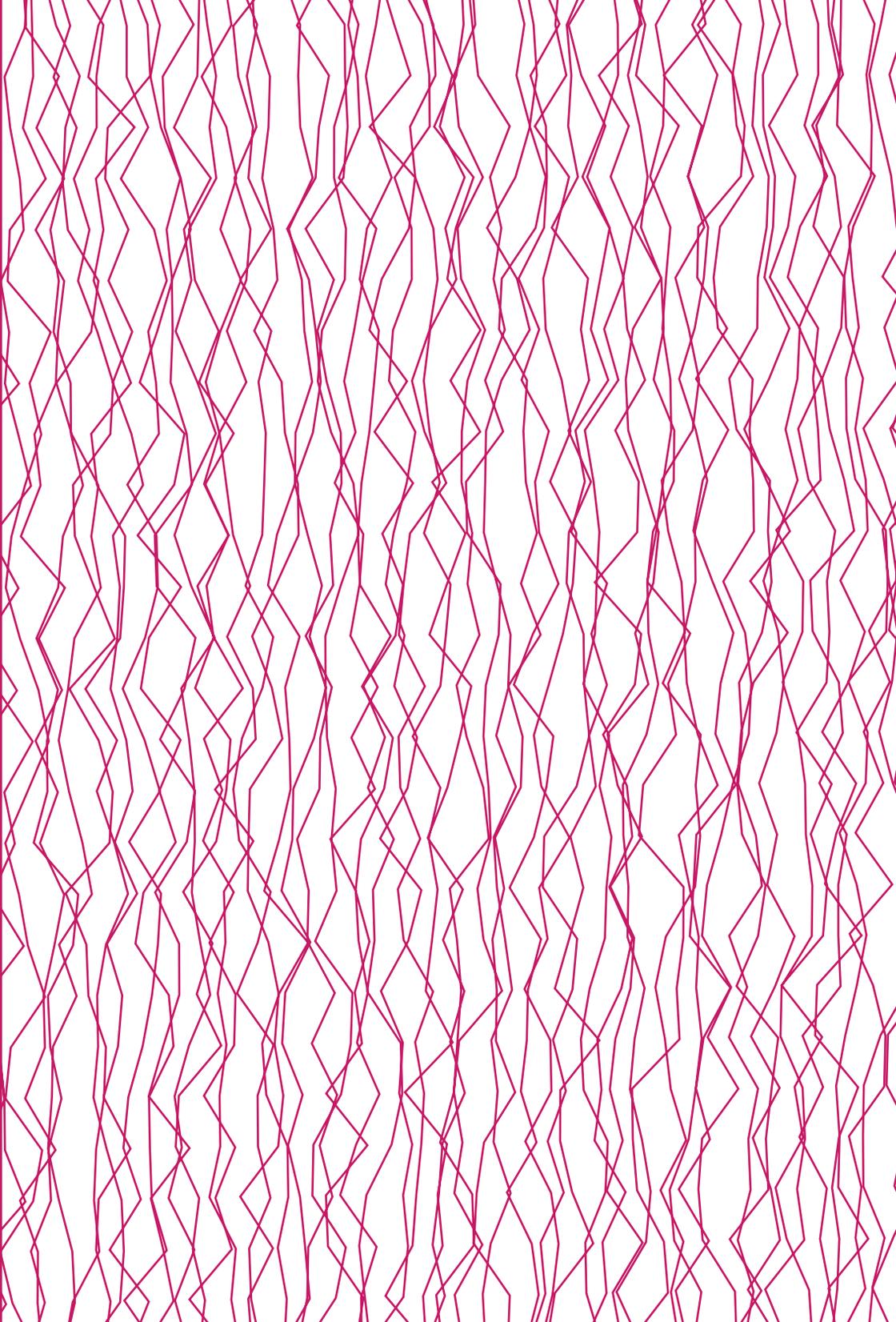
Portanto, reitera-se a problemática central discutida: a dificuldade de modelos pedagógicos progressistas serem dominantes em um sistema capitalista. Em pequena escala, a estratégia demonstrou-se proveitosa, pelos resultados citados e pelos interesses do público externo na disciplina. Em razão disso, cabem novos estudos para avaliar a viabilidade em outras realidades e dimensões.

### **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de

**16** Silva, A. G. Tendências pedagógicas.

Janeiro – Brasil), por meio do Auxílio Recém-contratado (ARC/FAPERJ). Escrever este artigo só foi possível por conta da contribuição de Stephanie Grizotti e dos professores e alunos da disciplina aqui descrita – Bárbara Emmanuel, Bianca Martins, Cliciane Élen, Cristina Jardim, Daniela Paula Dias Couto, Dejan Meireles, Elaine Mendes, Josenildo do Nascimento Araujo, Lu Ricas, Lucas Nonno, Luciana Bertoso, Luiz Carlos Cardoso, Maria Eduarda Pavão, Moema Orichio, Nathalia PN, Paula Robinson, Priscila Zimmermann, Rafael Rizzaro, Rafaela Nóbrega, Raoni Moreno, Taiany Marfetan, Valentina Kurkdjian Teixeira e Victor Silba.



# Práticas de design em contexto educativo como dispositivos de agenciamento de poderes, saberes e subjetividades

*Bianca Martins*

*Victor Silba*

*André Coutinho*

Artigo originalmente publicado na  
revista *Projética*, v. 13, n. 3, edição especial  
P&D 2022. Disponível em: [https://doi.  
org/10.5433/2236-2207.2022v13n3p184](https://doi.org/10.5433/2236-2207.2022v13n3p184)

## Revisão de literatura

### *Aprendizagem e invenção*

Para começar este estudo, distinguiremos o ensino entendido como transmissão de informação e o ensino como propagação da experiência. Para esta comparação, apoiamos-nos na ideia de cognição entendida como invenção.<sup>1</sup>

Conforme Kastrup (1999), a abordagem *cognitivista* identifica o conhecer ao processamento de informações. No conceito de Inteligência Artificial e em grande parte da psicologia cognitiva, os humanos são considerados máquinas inteligentes, dotadas de memória e de capacidade de solução de problemas. O entendimento do ensino como transmissão de informação é pautado neste modelo da cognição. A transmissão de informação reproduz a antiga ideia de instrução e de transmissão de saber. Na aprendizagem cognitivista:

Não há nada a ser experimentado, criado ou inventado. A aprendizagem é uma questão de processamento de informações e de conservação na memória. Na melhor das hipóteses, trata-se de aprendizagem inteligente, com vistas à solução de problemas.<sup>2</sup>

No contexto contemporâneo, a teoria da *autopoiese* e os estudos acerca da produção da subjetividade de Deleuze e Guattari abrem a possibilidade de colocar essa questão de outro modo, indicando uma outra via, que é configurada por Kastrup (2005) como sendo a aprendizagem inventiva.<sup>3</sup>

Se a abordagem cognitivista pressupõe que sujeito e objeto são instâncias prévias ao processo de conhecer, a *cognição inventiva* se distingue desta abordagem. Para Kastrup, a invenção não é um

- 1 Kastrup, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição*. São Paulo: Papyrus, 1999.
- 2 Kastrup, V. *A invenção de si e do mundo*, p. 1.
- 3 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

processo que possa ser atribuído a um sujeito, que, bem como o objeto, seriam resultados do processo de invenção. Citando estudos de Varela e Maturana, Kastrup (2005) inspira-se na teoria da autopoiese, em que é possível notar que são a ação, o fazer, a prática cognitiva que configuram o sujeito e o objeto, o si e o mundo.<sup>4</sup>

Segundo a autora, a aprendizagem inventiva surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, como vimos, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. Entendida dessa forma, a aprendizagem desvia-se, então, de perspectivas que a restringem a um processo focado na solução de questões, estando mais interessada na invenção das mesmas.

Nessa concepção, a aprendizagem se refere à invenção do novo e, por isso, é dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e sua abordagem no interior de um quadro de leis invariantes da cognição. Kastrup (2005) concebe a invenção como potência de diferenciação de processos psicológicos. Portanto, fala-se, então, de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e de uma aprendizagem inventiva.<sup>5</sup>

Conforme Kastrup (2005), compreendida como invenção, a aprendizagem consiste em ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, que não se confunde com o mundo ou objetos prévios. Essa problematização inclui a invenção de novos problemas atrelados também à invenção de mundos. Por isso, pode-se dizer que a aprendizagem inventiva confere potência de invenção e de novidade ao ato de aprender.<sup>6</sup>

Esses são argumentos importantes para respaldar as práticas de *aprender projetando*. A partir desse enquadramento, aprender é

4 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

5 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

6 Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

muito mais uma questão de invenção do que de adaptação a um mundo preexistente. Em um processo de aprendizagem, construímos problematizações a respeito de situações adversas e, para abordá-las, acabamos nos modificando. E, ainda, quando a problematização de uma situação específica é algo que nos motiva, desenvolvemos uma atenção sensível para abordá-la e nos deixamos afetar pelo que vemos e vivenciamos. Modificamo-nos e, ao nos modificarmos, alteramos nossa visão de mundo. Pensar problematizando, ou seja, indagando e inventando novos problemas, faz parte do processo projetual de design. Por isso, a aprendizagem inventiva de problemas, que se circunscreve em uma visão de que o sujeito e o objeto são efeitos de práticas cognitivas – isto é, não há realidade nem sujeito que não se modifique após uma ação –, constitui um cenário cognitivo fértil para respaldar as práticas de aprender projetando.

Essa invenção de problemas, defendida por Kastrup, pode ser entendida como uma *aprendizagem da problematização*, na qual se enfatiza que os estudantes têm direito a identificar suas próprias questões a abordar/problematizar. Isso implica o exercício de uma habilidade sutil de seleção dos assuntos a serem abordados. Logo, a aprendizagem inventiva/aprendizagem da problematização envolve a prática da autonomia na seleção de temas e vieses para abordar, e isso implica, também, uma maior motivação no exercício da aprendizagem.

### *Design/pensamento projetual como ferramenta de invenção*

Ao assumir que a ação de projetar envolve a habilidade de produzir sentido e analisar situações complexas, Manzini (2015) reivindica o poder de inovação sociopolítica dessas práticas e chama a atenção para sua capacidade em identificar as diversas motivações e expectativas, sintetizando-as em propostas viáveis e sempre sujeitas a bifurcação.<sup>7</sup>

7 Manzini, E. *Cuando todos diseñan: una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta Editorial, 2015.

Conforme Cross (2011), as(os) designers/projetistas manipulam códigos não verbais da cultura material e os traduzem em mensagens por meio de objetos concretos e conceitos abstratos.<sup>8</sup> Esse processo é potencializado pelo raciocínio da/do designer focado na prototipagem de ideias. Além disso, o processo de design desenvolve nas(os) estudantes habilidades para lidar com uma classe particular de problemas, caracterizada pelos problemas complexos (*wicked problems*), que trabalham com a incerteza, com múltiplas dimensões e implicações. Isso nos leva a acreditar que a natureza dos *wicked problems* emerge das questões cotidianas, ou seja, são questões turbulentas e contraditórias, situações adversas, ordinárias e próximas das questões e decisões enfrentadas pelas pessoas no dia a dia.

Aprender formas proveitosas de abordar essa classe de problemas projetuais refere-se à formação de um sujeito hábil a compreender a natureza dos *wicked problems*, com competência para identificar suas múltiplas facetas e suas diferenças. Corroborando a perspectiva de que os *wicked problems* exigem uma abordagem pautada na multirreferencialidade, salientamos as ideias de Lawson (2011), de que a ação de projetar exige um grande leque de habilidades.<sup>9</sup> Para tal, as(os) importa às(aos) projetistas aprender a entender os problemas que outras pessoas consideram complexos e difíceis, oferecendo-os boas abordagens.

Conforme Cross (2006)<sup>10</sup> e Baynes (2010),<sup>11</sup> a inteligência em Design pressupõe um tipo de raciocínio que difere de uma concepção essencialmente lógica da cognição. E, por isso, ficaria difícil pressupor que, em uma aprendizagem baseada em projetos de design – que se propõe a construir abordagens originais para

**8** Cross, N. *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. Oxford: Berg Publishers, 2011.

**9** Lawson, B. *Como arquitetos e designers pensam*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

**10** Cross, N. *Designerly Ways of Knowing*. London: Springer-Verlag, 2006.

**11** Baynes, K. Models of Change: the Future of Design Education. *Design and Technology Education: an International Journal*, Loughborough, v. 15, n. 3, p. 10-17, 2010.

situações complexas –, as informações seriam captadas de um mundo preexistente e o sistema cognitivo apenas seria responsável por organizar e operar essas informações partindo de regras e representações, chegando, assim, a resultados previsíveis.

Esse aspecto traz o debate novamente para o campo da psicologia. Para Varela, ao contrário, o sujeito e o objeto, o si e o mundo são efeitos da própria prática cognitiva. “O mundo perturba, mas não informa. O conceito de *perturbação* ou de *breakdown* responde pelo momento da invenção de problemas, que é uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo recognitivo habitual.”<sup>12</sup> Não existindo um mundo prévio, nem sujeito preexistente, o si e o mundo são coengendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Traduzindo esse aspecto no âmbito das práticas de aprender por meio de projetos de design, pode-se dizer que o desenvolvimento do processo projetual de um objeto/sistema (prática cognitiva) oportuniza questionamentos (perturbações; *breakdown*; invenção de problemas) e a partir daí há a construção de si e do mundo.

### *Aprender projetando, educação e a relevância de ficar com os problemas*

Para Deleuze (1994), um *conceito* é um ato de pensamento que reúne uma série de elementos predispostos e, ao organizá-los, este arranjo nos permite encarar um problema.<sup>13</sup> Ele não é uma resposta; é uma maneira de organizar o pensamento. Ou seja, a partir dos conceitos, podemos construir abordagens para enfrentar os problemas.

Aprender projetando incita a produção de si e do mundo, favorecendo o desenvolvimento de um processo mental complexo e sofisticado, capaz de manipular variados tipos de informações, misturando-os em um conjunto coerente de ideias. Fazendo

**12** Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre, p. 1276.

**13** Deleuze, G. *Abecedário [1988-1989]*. Documentário. Paris: Éditions Montparnasse, 1994.

novamente uma ponte com as ideias de Deleuze: aprender projetando seria uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar um problema multirreferencial.

Outra abordagem relevante no discurso de Kastrup (2012), que corrobora a concepção do aprender projetando, é a importância atribuída ao plano dos afetos, do se deixar afetar, durante a aprendizagem/investigação. A autora salienta que qualquer experiência estética se caracteriza por posturas de estranhamento e surpresa. “O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos.”<sup>14</sup>

Nesse sentido, vemos que aprender projetando tem como combustível a ideia de que estamos vivendo em tempos turbulentos, perturbadores, problemáticos, em que a ressurgência é necessária. Para a bióloga e filósofa norte-americana Donna Haraway (2016), essa ressurgência parte da proposta de que, em vez de buscar soluções, é mais enriquecedor *ficar com os problemas*. Trazendo essas indagações para o nosso cenário de atuação, partimos do pressuposto de que a Educação Básica pública é um cenário fértil para isso. Haraway (2016) nos alerta que é precisamente nos cenários nefastos que é necessário produzir formas inventivas de estar-com, viver-com, criar-com. Por esse motivo, sugerimos que o design tem um relevante papel a desempenhar junto à comunidade escolar na promoção de práticas educativas de aprender projetando: proposição de artefatos, espaços, comunicações, serviços e interações que instiguem.<sup>15</sup>

Apoiando-nos nas propostas da autora e pensando em práticas de design junto à comunidade escolar, fica evidente o cuidado em relação ao meio em que esses sujeitos se encontram, pois, assim como na biologia, o sujeito é indissociável do meio que o cerca e vice-versa. O projetar no mundo – e para o mundo – só se

14 Kastrup, V. *Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes*. São Paulo: Arte na Escola, 2012, p. 4. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>. Acesso em: 5 ago. 2023.

15 Haraway, D. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 2016.

completa com a possibilidade de criar com ele e para isso importa compreender que lugar é esse e qual o nosso papel nele.

### *Pensamento projetual com os cotidianos escolares*

Outro enfoque conceitual que orienta as pesquisas do grupo Design & Escola consiste nos *estudos dos cotidianos*, um eixo de fundamentos e práticas oriundos do campo das Ciências Sociais e Humanas. As(os) cotidianistas, como costumam ser identificadas(os) as(os) pesquisadoras(es) da linha, de modo amplo e em oposição à ciência positivista – na qual importa a neutralidade do pesquisador e a separação deste de seu objeto de pesquisa –, realizam suas pesquisas imersas(os) nos *espaçostempos* cotidianos e em colaboração com seus *praticantespensantes*.

Como pressupostos e oportunidades para estudos dessa natureza, Andrade, Alves e Caldas (2019) identificam seis aspectos:<sup>16</sup> (1) *sentimento do mundo* nos fala sobre a relevância de ir além do que se vê, usando também os outros sentidos. Esta perspectiva envolve ouvir os sons; sentir os gostos; tocar as coisas e as pessoas, deixando-se tocar por elas; e cheirar os odores que aparecem a cada momento do caminho. Desse modo, as autoras sublinham a importância de sair de esquemas viciados de observação e classificação próprios de pesquisas positivistas. Elas enquadram os cotidianos como *espaçostempos* de prazer, inteligência, imaginação, memória, solidariedade e diversidade de conhecimentos.

O segundo aspecto para que possamos realizar pesquisas com os cotidianos é (2) ir além do que já se sabe. *Ele* nos fala sobre a necessidade de ir além dos limites das teorias, categorias, conceitos e métodos da ciência moderna. Uma vez que o cotidiano acontece a partir de agenciamentos complexos, cabe às pesquisadoras com essa vocação transversalizar e brincar teorias que,

<sup>16</sup> Andrade, N.; Caldas, A. N.; Alves, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles. In: Oliveira, I. B.; Süsssekind, M. L.; Peixoto, L. (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente – questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-46.

sendo usadas de modo separado, constituem limites que precisam ser revisados. É importante ressaltar que não se trata de conhecer tudo, mas de fazer escolhas e manter diálogo com as(os) autoras(es) nelas(es) incluídas(os). Nesse sentido, é preciso criar novas lógicas e processos unindo conceitos e métodos que estão afastados entre si. Para as autoras, criar *fazerespensares* novos envolve um constante embate com o que já foi feito, pois só assim é possível negá-lo, mostrar seus limites e ir adiante.

O terceiro ponto abordado pelas autoras faz referência a (3) *criar novos personagens conceituais*, isto é: criar intercessores que permanecem por muito tempo conosco articulando ideias, formando *conhecimentossignificações* e nos ajudando a desenvolver a pesquisa. Eles podem ser pessoas, mas também coisas, plantas e até animais. Fictícios ou reais, animados ou inanimados; é por meio deles que conseguimos tecer as virtualidades do presente. Utilizar as diversas narrativas, sons e imagens dos *praticantes-pensantes* como personagens conceituais envolve uma maneira diferente de tratar os dados. O cotidiano visto como um contorno menor de uma realidade maior discute o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. A ideia de fazer das fontes, imagens e narrativas nossos próprios personagens conceituais permite dar outro sentido para o que é repetição.

Fazendo referência a Certeau, Lefebvre e Deleuze, as autoras citam as táticas e astúcias dos *praticantes-pensantes* do cotidiano que, nas repetidas ações diárias, encontram brechas para resistir e fazer diferença. O cotidiano como um composto de repetições que permitem emergir diferenças nos remete a reconhecer com motivação os diferentes modos de ser, agir, conhecer e construir artefatos para transcender às dificuldades impostas pela sociedade para aquelas(es) que estão às margens da política econômica e cultural excludentes. Para o design, é especialmente relevante observar como os objetos e gambiarras produzidos por esses sujeitos em suas urgências são capazes de contar histórias de vida e luta.

Para estudar os cotidianos como *espaçostempos* que são constantemente atravessados por múltiplos *conhecimentossignificações*,

é preciso reconhecê-los como uma humilde razão. Fazendo referência a Lefebvre, Deleuze, Foucault, Gallo, Caputo e Certeau, as autoras buscam estudar os cotidianos como algo menor, minúsculo, miúdo, *kéréké*. Por meio de uma conotação que inclui valor em uma sociedade tão hierarquizada, é possível comunicar os acontecimentos menores e ir para além da sua existência menor.

O quarto aspecto/oportunidade para os estudos com os cotidianos fala da urgência de encontrar formas pertinentes de traduzir essas pesquisas de modo a: (4) *narrar a vida, audiovisualizar e literaturizar as ciências*, ou seja, é preciso encontrar formas pertinentes de fazer sentido desenvolvendo outras formas de escrever. Reconhecendo o valor da narrativa, da fala, da música, da poesia, do romance e de todos os sons e imagens, as pesquisas com os cotidianos exigem ir além do simples reconhecimento das forças em jogo. Pensar a narrativa como um ato de memórias de práticas permite conhecer os efeitos dessas práticas entre as pessoas. A valorização social da narrativa legitima e questiona a existência do que é científico.

O quinto ponto menciona a importância em manter o foco nos *praticantespensantes* e incorporar na narrativa suas memórias, ideias e virtualidades: (5) *Ecce femina* entende que o virtual nunca é independente das singularidades que o recortam e o dividem. A névoa que eleva os circuitos coexistentes implica compreender a importância de elementos atuais e virtuais. Fazendo um paralelo com a zona de desenvolvimento iminente de Vygotsky, criar uma zona de conhecimento virtual demanda a mediação de alguém ou algo para o surgimento de um novo pensamento. Nesse contexto que permite narrar o múltiplo, os *praticantespensantes* se tornam personagens conceituais e os artefatos culturais se transformam em artefatos curriculares.

O sexto aspecto ou movimento comenta sobre a importância de narrar as relações estabelecidas entre os *praticantespensantes*: (6) *a circulação dos conhecimentos/significações* como necessidade se articula por meio de diferentes polos de produção e emissão. Permitindo a intensa participação de todos, a divulgação é vista como parte da obrigação científica e implica um processo de

reinvenção do próprio cientista que, ao divulgar seu trabalho, ganha a chance de compreender o que faz. A conversa como principal lócus de trabalho e produção de *conhecimentosfunções* do cotidiano permite ao texto fundar uma possibilidade aberta de falar. Para Foucault (1996), o comentário conjura o acaso do discurso permitindo-lhe dizer algo que vai além do próprio texto. Por meio da valorização do comentário e da conversa, entende-se que o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.<sup>17</sup>

### *Práticas de design como dispositivos de agenciamento de poderes, saberes e subjetividades*

Tomando como base o *Design Anthropology*, Anastassakis e Szaniecki (2016) constroem, por meio dos dispositivos de conversa, um espaço que desafia as forças dominantes e cria novas formas de diálogo.<sup>18</sup> Em sua tese sobre design e saúde, Camille Moraes (2021) menciona que as práticas de design se constituem como dispositivos de conversa, uma vez que conferem aos designers a capacidade de engajar-se nas investigações também como cidadãos.<sup>19</sup> Saber, poder e produção de subjetividade ganham visibilidade e discursividade atuando pelos dispositivos. Neles, os designers-cidadãos conquistam a oportunidade de desenhar juntos as experiências vividas em campo.

Ao narrar suas experiências de pesquisa, Moraes confirma que o uso dos dispositivos de conversa amplia a aproximação do pesquisador com o grupo. Além de deixar emergir singularidades do contexto em que estão inseridos, ela afirma que na prática cotidiana eles ajudam a identificar os desejos e as necessidades dos participantes.

**17** Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

**18** Anastassakis, Z.; Szaniecki, B. *Conversation Dispositifs: Towards a Transdisciplinary Design Anthropological Approach*. In: Smith, R. C. et al. *Design Anthropological Futures*. London: Bloomsbury, 2016.

**19** Moraes, C. “Nutrir com”: uma experiência degustativa sobre Design & Saúde. Tese de doutorado em Design. Rio de Janeiro: ESDI/UERJ, 2021.

Tido como um dos legados fundamentais da obra de Foucault, o conceito de *dispositivo* contribui para compreender o ato de projetar como um poderoso recurso sociopolítico capaz de dar visibilidade às múltiplas relações envolvidas nos sistemas complexos. A utilização e os desdobramentos conceituais do termo técnico utilizado pelo autor nos permitem especular conexões sobre o papel do design no desenvolvimento de práticas educativas mais instigantes e contextualizadas.

O estudo dos discursos unicamente a partir de seus enunciados permitiu ao filósofo compreender a insuficiência de uma análise que impossibilitava abrir novos e originais caminhos empíricos por meio da subjetivação e das relações de poder. Foucault (2000) define o sentido e a função metodológica do conceito de dispositivo demarcando-o em três dimensões que se interrelacionam – saber, poder e produção de modos de subjetivação – e chama a atenção para sua aptidão em responder às urgências e estratégias das forças dominantes. Foucault define dispositivo como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.<sup>20</sup>

O design como inato<sup>21</sup> e o dispositivo como imanente<sup>22</sup> consolidam uma arqueologia conceitual que enxerga no desenho das linhas de Deleuze uma possibilidade para cartografar os limites entre o dito e o não dito.

**20** Foucault, M. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 138.

**21** Archer, B. Time for a Revolution in Art and Design Education. *RCA Papers*, n. 6, 1978. Disponível em: <https://researchonline.rca.ac.uk/385/>. Acesso em: 14 set. 2020.

**22** Agamben, G. O que é um dispositivo? *Revista de Literatura – Outras Travessias*. UFSC, Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2005.

Deleuze (1988) define dispositivo como um conjunto de linhas de natureza diversa que estão submetidas às forças em exercício.<sup>23</sup> A compreensão de como elas se movimentam e traçam processos que estão em permanente desequilíbrio depende das relações que partilham. No entrecruzar de linhas que acabam umas nas outras e suscitam em novas, o dispositivo como um conjunto multilinear se constrói fundamentalmente por meio das linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação.

A linha de visibilidade presente nesse novelo dota o sistema da capacidade de ver, falar, sentir e perceber o presente. Ao extrair as variações incessantes do cotidiano por meio das linhas de enunciação, destaca-se como as linhas de força atuam junto à dimensão do poder-saber para constantemente contestar as afirmações até então pontuadas. Para Deleuze, a inserção de novas vozes a fim de ampliar a participação nos modos dominantes de poder permite que as linhas de subjetivação se tornem um elemento capaz de transformar-se com e durante o processo de autoconstrução de si e do mundo.

O dispositivo enquanto “máquina de fazer ver e de fazer falar” engloba as duas primeiras dimensões de linha propostas pelo autor.<sup>24</sup> As linhas de visibilidade e de enunciação são definidas por ele como linhas de luz. A maneira como elas se espalham e marcam presença no território é o que distingue o visível e o invisível. Na primeira delas, a luz forma figuras variáveis provenientes do encontro com as linhas de enunciação que, por sua vez, distribuem as posições diferenciais definindo derivações, transformações e mutações para o que é visível e enunciável.

Quando se estabelece o vaivém entre o ver e o dizer, surgem as linhas de força para retificar as curvas iluminadas da etapa anterior. Em uma incessante batalha entre um ponto singular e outro, surgem as linhas de subjetivação. Com a intenção de transpor os contornos definidos pelas linhas de força, seu processo de

**23** Deleuze, G. O que é um dispositivo? In: Foucault, M. *Philosophe: Rencontre Internationale*. Paris: Deux Travaux Seuil, 1988.

**24** Deleuze, G. O que é um dispositivo? p. 84.

movimentação produz subjetividades para o dispositivo na medida que ele deixa e torna possível isso.

Nessa etapa de invenção da subjetivação, regras facultativas renovadas são fornecidas para estimular novos saberes e inspirar novos poderes. Para Deleuze (1988), não se pode invocar os dispositivos sem passar pela subjetivação dos processos existentes nas margens e junto aos excluídos.<sup>25</sup> O entrecruzar e a mistura de linhas de variação sem coordenadas fixas geram mutações de agenciamento. Em efeito, as ideias universais de reflexão, de comunicação e de consenso são recusadas; e as regras facultativas de orientação autônoma permitem aos dispositivos fornecerem novos saberes e inspirarem novos poderes. Transformando-se em um processo criativo que não cessa de fracassar e de se reinventar, leva-o a uma ruptura que somente termina no próximo dispositivo.

Definido pelo o que detém de novidade e criatividade, os dispositivos marcam sua capacidade de transformação ou união em proveito de um dispositivo futuro. O enfraquecimento de linhas de força mais rígidas possibilita que as dimensões do saber e do poder se dissolvam dando espaço para novas linhas de subjetivação. Contando com uma particular habilidade criativa, na mesma medida que fracassam, os caminhos traçados são retomados e modificados até que finalmente haja a ruptura do antigo dispositivo.

Para Deleuze, o fato de “pertencermos a dispositivos e neles agir” demanda compreendermos o que somos e aquilo que somos em devir.<sup>26</sup> Refletir sobre o que somos, o que deixamos de ser e o que vamos nos tornando permite pensar sobre um futuro que deixou de ser disciplinado para se tornar controlado.

Encaradas como dispositivos, as práticas de design manifestam um jogo que possibilita constantemente inverter e reverter as possibilidades levando em consideração devires e favorecendo

**25** Deleuze, G. O que é um dispositivo?

**26** Deleuze, G. O que é um dispositivo?

o agenciamento de vínculos capazes de promover autonomia e pensamento crítico. Essas práticas criam outras possibilidades, estimulam a participação e abrem espaço para a conversa entre múltiplos atores. Ao projetar abordagens que geram novas questões, as práticas de design encaradas como dispositivos espelham trajetos que aparentemente podem não obedecer à rota predeterminada justamente por se construírem no processo e não na chegada.

### *Dispositivos, cartografias e design*

Defendendo que os dispositivos criam condições concretas para a prática cartográfica, Kastrup e Barros (2009) os colocam como um caminho para compreender a conformação dos processos de produção de subjetividade pautados pela cartografia.<sup>27</sup>

Tanto o design como ferramenta de produção de subjetividade (produção de si e do mundo como vimos anteriormente) quanto a cartografia como método investigativo capaz de expressar o processo daquilo que está se passando no cotidiano (como defendido por Haraway – ficar com os problemas – e também pelos cotidianistas) nos indicam caminhos para defender a valorização do fluxo processual no qual as subjetividades são produzidas.

Os processos de subjetivação propiciados pelas experiências de ensino-aprendizagem descritas neste artigo nos permitem identificar elementos, forças e linhas que agem em simultâneo para narrar o movimento das subjetividades e dos territórios educativos. Além de estratos históricos e processualidades capazes de guardar a potência do movimento, a cartografia dessas experiências cotidianas assemelha-se com as demandas de um projeto de design. Cartografando ou projetando, com os dispositivos será sempre viável analisar soluções inventivas transformando-as em força motriz para cocriações consecutivas.

**27** Kastrup, V.; Barros, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática cartográfica. In: Barros, R.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 76-91.

A partir das ideias de Foucault e Deleuze, Kastrup e Barros (2014) definem o dispositivo como um conjunto heterogêneo submetido a múltiplas forças que constantemente se organizam para configurar uma rede capaz de integrar diferentes elementos e dar voz ao que naturalmente não seria dito.<sup>28</sup> Reconhecendo neles a capacidade concreta de criar novos dispositivos para acompanhar seu funcionamento e seus efeitos, as autoras indicam que sua função se concretiza por meio de três movimentos: movimento-função de referência, de explicitação e de transformação-produção.

O primeiro deles articula as forças desviantes da repetição e da variação para encontrar regularidades que servem como referência para compreender a conformação das relações. O movimento-função de referência se preocupa com a qualidade do vínculo para que ele possa “experimentar a configuração de um novo território existencial”.<sup>29</sup>

A aptidão do dispositivo para desenredar linhas de visibilidade estimula o surgimento de novas linhas de enunciação e subjetivação, levando-nos ao segundo movimento-função que menciona a explicitação como meio de trazer à consciência uma esfera pré-reflexiva da ação. Tendo como objetivo tornar visível as linhas que participam do processo, o movimento-função de explicitação põe em xeque a habilidade em lidar com as diferenças e como isso afeta nossa capacidade de reação. A ideia de que este movimento permite aos indivíduos explicitarem o que não é dito, explora a potência dos processos de devir-consciente e de transformação da ação.

O terceiro movimento-função representa o efeito de confluência das duas funções anteriores. Ao analisar as relações entre os elementos do campo, a forma como se transformam e produzem realidades, o movimento-função de transformação-produção

**28** Kastrup, V.; Passos, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Tedesco, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 15-41.

**29** Kastrup, V.; Barros, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática cartográfica, p. 81.

atinge seu ápice inventivo. A função de referência, localizada no ponto em que a repetição ou variação acontece, possibilita ao dispositivo tensionar o território existente até o seu limite e o que escapa dessa expansão indica o ponto de conexão da função de referência com a de produção de outras realidades.

Nessas capturas e assujeitamentos do Ser por meio do conceito de dispositivo, Agamben (2005) amplia a lista e inclui todos os objetos observáveis do mundo, inclusive a linguagem e os múltiplos discursos dos seres viventes. Em um contexto contemporâneo composto por relações múltiplas, implícitas e explícitas, os dispositivos caracterizam-se pela habilidade em desbloquear a criatividade por meio do desmembramento dos códigos que a tudo davam o mesmo sentido.<sup>30</sup>

Agamben investiga possibilidades de um corpo a corpo cotidiano com os dispositivos. Nessa busca, ele encontra uma potência específica dos dispositivos: a capacidade de libertar o que foi capturado e restituí-lo ao uso comum. Chamando-a de profanação dos dispositivos, Agamben não defende sua destruição nem acredita ser possível usá-lo de modo justo. Essa perspectiva de profanação traçada pelo autor permite afastar a humanidade das dualidades que tanto marcam os processos de subjetivação e dessubjetivação. Mesmo sendo parte constituinte do ser humano, os dispositivos devem ser abordados estimulando a autonomia e a participação coletiva.

Profanar o dispositivo foucaultiano, na perspectiva de Agamben, envolve reconhecer a apatia e o desânimo diante das infundáveis forças de dominação. Aprender a utilizar essa carga como dínamo para restituir o dispositivo ao uso comum configura-se como uma maneira de deixar de lutar contra os problemas para ficar com eles e neles engendrar novos e infinitos dispositivos.

Com a intenção de investigar e implementar conceitos e práticas convergentes entre design e educação que oportunizem o

30 Agamben, G. O que é um dispositivo?

uso do pensamento projetual, da aprendizagem inventiva e dos dispositivos como ferramenta pedagógica, optamos por fazer um breve comentário sobre como os trabalhos realizados neste percurso se relacionam aos conceitos apresentados.

### **Enfoque metodológico**

No contexto do grupo Design & Escola, que pertence ao DesEduca Lab (no Instagram, @deseducalab), Laboratório de Design e Educação ESDI/UERJ, deslocamos-nos da passividade técnica para desenvolver a pesquisa como uma ação solidária e criativa. Estarmos envolvidos em relações dialógicas enquanto pesquisamos implica assumirmos a postura de mediadores sociais capazes de imergir no campo usando conhecimentos e projetando com a comunidade.

Nessa postura de atuação e contato com os cotidianos, a pesquisa é considerada uma intervenção na situação abordada. De acordo com Kastrup & Passos (2014), a inseparabilidade entre pesquisar-intervir possibilita estabelecer práticas que modificam o objeto e também o próprio pesquisador. Na pesquisa-intervenção, ao mesmo tempo que vamos modificando o campo e aqueles com quem interagimos, vamos nos transformando e sendo modificados por eles.<sup>31</sup>

Esse perfil de atuação manifesta a inseparabilidade entre o conhecer-fazer e o pesquisar-intervir. Nessa postura de investigação, toda pesquisa é considerada uma intervenção na situação abordada. Conforme Kastrup & Passos (2014), no desenrolar de uma pesquisa-intervenção acontece também o agenciamento entre sujeito, objeto, teoria e prática; ou seja: o pesquisador está sempre implicado no campo de investigação e a intervenção modifica o objeto e o próprio pesquisador. A pesquisa-intervenção pressupõe, ainda, que no plano da experiência, em que conhecer

**31** Kastrup, V.; Passos, E. Cartografar é traçar um plano comum.

e fazer são inseparáveis, não há espaço para a neutralidade ou a concepção de sujeitos ou objetos prévios à relação que os liga.<sup>32</sup>

Partindo desses pressupostos, e levando em consideração a diversidade dos integrantes do grupo, a equipe tinha noção de que precisaria construir colaborativamente um repertório comum que orientasse o trabalho com práticas de aprender projetando. Contudo, estava claro que tal repertório não seria, de forma alguma, um conjunto de estratégias ou ferramentas concebidas de forma prévia para serem prescritas em situações diversas, como um *toolkit*. Pensando com Kastrup (1999), não partimos da suposição de que o mundo está dado e que o conhecimento serve para entendê-lo do jeito que está. Faz parte do perfil do grupo compreender que tal repertório de práticas produz subjetividades e mundos, isto é: práticas que engendram novas facetas a estes sujeitos como também aos artefatos envolvidos nesta ação, favorecendo a criação de outras formas de atuar e habitar o planeta.<sup>33</sup>

A cartografia, que *a priori* compreende a dinâmica de registrar graficamente mapeamentos de territórios, foi apropriada pelo grupo para além dessa concepção preliminar. O grupo, como já mencionado, é praticante da perspectiva do design participativo, e, somando-se a essa abordagem, o método cartográfico foi o enfoque metodológico que melhor expressa a inseparabilidade entre conhecer-fazer e pesquisar-intervir. Conforme Barros & Passos (2009), cartografar é, antes de mais nada, acompanhar processos.<sup>34</sup> A realidade cartografada é constituída por um conjunto de elementos heterogêneos e se apresenta como mapa móvel de linhas que se condensam em extratos de constante rearranjo.

Implicados no método da cartografia, buscamos em Kastrup & Passos (2014) inspiração para acompanhar o traçado desse

32 Kastrup, V.; Passos, E. Cartografar é traçar um plano comum.

33 Kastrup, V. *A invenção de si e do mundo*.

34 Barros, R.; Passos, E. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Barros, R., Kastrup, V., Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

repertório comum do grupo no que diz respeito à atenção cartográfica, ou seja, a criação de um território de observações para o desenrolar do trabalho coletivo. Longe de configurar-se como um caminho linear com a intenção de atingir um fim, o percurso de produção de dados no território da pesquisa cartográfica acontece por meio do acompanhamento de pistas no processo em curso.<sup>35</sup>

O acompanhamento das pistas conduz a atenção do cartógrafo, que parte de aspectos amplos e difusos em direção a um reconhecimento detalhado da realidade cartografada. Kastrup (2009) aponta que é possível identificar quatro variedades de atenção do cartógrafo percebidas durante um processo cartográfico de pesquisa-intervenção: o *rastreo*, momento de atenção aberta e sem foco; o *toque*, em que um processo de seleção é acionado; o *posou*, na qual a percepção se fecha em um *zoom*, um novo território se configura e começam a aparecer os limites e fronteiras; e o *reconhecimento atento*, em que ocorre uma reconfiguração do território e passa a ser possível acompanhar um processo específico com contornos singulares.<sup>36</sup>

## Relatos de pesquisa que encarnam esses conceitos

Por meio dos conceitos e das trocas entre pesquisadoras(es) do Design & Escola, identificamos o comum interesse em valorizar as práticas de design em contexto educativo como dispositivos para o agenciamento da autonomia e do pensamento crítico. Seguindo a cartografia e a análise de cotidianos como caminho, acreditamos que os conhecimentos devem ser tecidos

35 Kastrup, V.; Passos, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Tedesco, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 15-41.

36 Kastrup, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

colaborativamente e seu processo precisa ser narrado apresentando o pensamento dos múltiplos personagens envolvidos.

Após análise e discussão sobre o conceito de dispositivo, o grupo realizou uma dinâmica colaborativa de criação que teve como objetivo explicitar as curvas de visibilidade, os regimes de enunciabilidade, as linhas de força e as linhas de subjetivação que se manifestam individualmente em cada uma das pesquisas.

Ao imaginar os artífices que trabalham no barracão das escolas de samba como dispositivo de agenciamento, Marcos Machado os reconhece como sujeitos habilidosos e possuidores de um saber tácito que precisa ser comunicado não só pela fala, mas também pela documentação de tais práticas. Torná-los uma curva de enunciação em sua pesquisa o permitiu visibilizar e prestar reconhecimento ao trabalho dos artífices do Carnaval. Documentar as linhas de força que influenciam nesse processo criativo possibilitou, por exemplo, sistematizar a relação entre as demandas dos carnavalescos e as habilidades dos artífices e reconhecer a gambiarra como ferramenta de produção do projeto.

Para Cristina Jardim, enxergar as professoras de artes como dispositivos de agenciamento possibilita pensar não só a escola, mas também o desenho e a própria aula como uma potência para democratização dos conhecimentos. Pela identificação das linhas de visibilidade, a pesquisadora busca desenvolver possibilidades de enunciação docente por meio do compartilhamento de materiais didáticos produzidos dentro de uma realidade compartilhada. A vivência em campo como professora de desenho no Ensino B'ásico permite identificar a falta de recursos, as salas lotadas, a violência entre os estudantes e as burocracias do planejamento escolar como linhas de forças que influenciam na preparação das aulas e no trabalho docente.

Na pesquisa sobre a atuação dos designers formais e informais nos espaços *maker*, Erick Araujo considera suas ideias e técnicas capazes de propiciar curvas de visibilidade que os tornam um ponto focal nesses espaços. Considerá-los como um dispositivo de agenciamento o permitiu compreender as relações das partes com o local e enunciar novas formas de atuação como designer

diante de um público não técnico. Como são reconhecidas como linhas de força que influenciam essa relação profissional com o espaço, o pesquisador ressalta a falta de oportunidade do designer no mercado tradicional; a atuação do designer formal no contexto de um projeto prático; e o designer informal lidando com questões mais teóricas. Para Erick, além das linhas de subjetivação que promovem o entendimento do *status quo* dos designers nos espaços *maker*, é possível identificar, no conceito de dispositivo de agenciamento, uma abertura à autoprodução e à valorização dos designers autônomos.

Para a pesquisadora Paula Rocha, o pensamento projetual como dispositivo de agenciamento permite compreender o desenho como uma ferramenta capaz de detectar e redefinir problemas trazendo enunciabilidade ao que não pode ser dito com palavras. Para a pesquisadora e professora do Ensino Básico, entre as linhas de forças que influenciam essa valorização do desenho como ferramenta de comunicação se encontram a própria noção do que consiste o desenho nas aulas de artes; a professora de desenho vista como professora de artes; e a estrutura escolar e pedagógica que delimita as ações docentes.

Para Justine Hack, a própria pesquisa vista como um dispositivo de agenciamento traz consigo a responsabilidade das(os) pesquisadoras(es) ao mediar conversas se colocando também como agentes de intervenção. Nesse modelo de pesquisa, emergem narrativas do processo de comunhão entre as partes. As linhas de força deixam de ser campo da pesquisadora e se convertem em reflexivos processos de subjetivação e afetação.

De acordo com Rafaela Nóbrega, o jogo de RPG visto como um dispositivo de agenciamento amplia as possibilidades de uma mediação pedagógica fundamentada na criação de personagens fictícios. Por meio desta criação coletiva e do desenrolar dos acontecimentos cotidianos, desenvolve-se um processo de produção de subjetividade que permite conviver com as contraposições dos participantes.

Além das reflexões anteriores, buscamos desenvolver com maior profundidade como o conceito de dispositivos de agenciamento

influencia nas concepções de nossas próprias pesquisas. Os itens a seguir descrevem essas interações teórico-práticas.

### *Círculo de cultura*

O *Círculo de cultura*, estratégia pedagógica de Paulo Freire, símbolo e síntese de sua pedagogia crítica (1987),<sup>37</sup> tem como princípios o *pensar-fazer*, o pensamento crítico e a *discidência*, pontos que dependem do diálogo. Um diálogo transformador, que seja um chamado à ação, que promova a construção coletiva, a valorização de saberes outros, o questionamento, que afeta e se deixa afetar, que emerge, por meio dessa circularidade inventiva, problemas e soluções.<sup>38</sup>

Sem um ambiente de diálogo, uma mediação e práticas dialógicas, o círculo de cultura se fecha, a troca de afetos se interrompe e o processo de ensino-aprendizagem se torna, novamente, educação bancária.<sup>39</sup>

Atuando nas ações extensionistas em design por meio do projeto de extensão *Pé na rua*, desde 2020, seguindo o Plano Nacional da Extensão Universitária,<sup>40</sup> que tem como diretrizes a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o impacto na formação do estudante e na transformação social, percebemos o valor do ambiente de diálogo que a extensão universitária proporciona.<sup>41</sup>

37 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

38 Kastrup, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

39 Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

40 FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

41 Necyk, B.; Coutinho, A. S. A reapropriação da subjetividade e a pedagogia da autonomia em ações extensionistas no campo do design. *Arcos Design*, Rio de Janeiro: PPESDI/UERJ, v. 15, n. 1, p. 195-218, mar. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign/article/view/65066/41590>. Acesso em: 2 ago. 2023.

O conceito de dispositivo de agenciamento é importante para o entendimento e a propagação do ambiente de diálogo. O ambiente de diálogo, ele próprio um dispositivo, não é um local em si, mas um plano, um território,<sup>42</sup> um *espaçotempo*, em que dialogar é possível. Nele, os afetos estão presentes e visíveis; o não dito emerge e toca quem se deixa afetar. O fazer se torna urgente, porque pertencendo ao território é possível transformar. Esperança se torna metodologia, a construção é de todos, porque a todos ela importa e a invenção do mundo se torna pedagogia.

Entender o círculo de cultura como um dispositivo de agenciamento ajudou no entendimento do que o círculo de cultura é e pode ser. Vai além da prática pedagógica, vai além da ferramenta de aprendizagem. Compreende as fronteiras desse território e, portanto, para onde ele pode avançar ou quando deve recuar, perceber com quem esse dispositivo se relaciona, depende e orienta. Os agenciamentos que se cruzam no *pensar-fazer* freiriano. Aqui, pedagogia e pensamento projetual se cruzam por um interesse em comum: detectar e *permanecer* com os problemas. Manter o diálogo fluindo e a circularidade inventiva funcionando.

### *Design na formação continuada de professoras(es)*

Conceituar o design como um dispositivo de agenciamento voltado para a formação continuada de professoras(es) envolve compreender e valorizar a habilidade das professoras em atuarem projetando suas práticas. Muito além do plano de aula, projetar as práticas de ensino-aprendizagem e reconhecer-se como professora-designer de práticas de ensino-aprendizagem implica um processo de empoderamento docente.

Gerenciar projetos e lidar com expressões em múltiplas linguagens demandam formação e, sobretudo, conversa. No primeiro ano desta pesquisa, desenvolveu-se uma proposta experimental de formação continuada que se propõe a habilitar as professoras a trabalharem em tal perspectiva.

42 Kastrup, V. Aprendizagem, arte e invenção.

Ao elencar as características ou maneiras de atuação que se mostraram promissoras na formação continuada de professoras(es), Leila Ribeiro (2016) fundamenta uma perspectiva de valorização profissional e constrói uma visão da professora como uma figura inovadora e capaz de desenvolver melhorias para o ensino dentro e fora da sala de aula.<sup>43</sup> Para a autora, a atenção ao cotidiano e a posterior sistematização dos processos pedagógicos levam as(os) professoras(es) a construírem uma rotina que propicia o planejamento de propostas mais significativas para as(os) alunas(os). Configurando-se como recurso ou atividade que precisa ser estimulante, com linguagens ricas e oportunas, o design como um dispositivo de agenciamento na formação continuada deve possibilitar abertura para incrementar a qualidade da interação e envolver as(os) participantes.

Defender a valorização das(os) professoras(es) do Ensino Básico como “atelieristas”,<sup>44</sup> “designeristas”, “professoras(es) designers de experiências de aprendizagem”<sup>45</sup> e sobretudo como dispositivo torna possível pensar o ensino como um processo ativo e reflexivo. Envoltos em práticas pedagógicas que buscam aprender projetando,<sup>46</sup> enxergamos nas habilidades de projeto uma ferramenta discente capaz de desenvolver um olhar

**43** Ribeiro, L. A. M. *Curiouser lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação*. Tese de doutorado em Ciência da Informação. Brasília: UNB, 2016.

**44** Giacomini, B. E.; Bassi, L. Reggio Emilia: uma experiência inspiradora. In: Faria, V.; Criado, A. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Brasília: SEB/MEC, 2007, p. 5-8.

**45** Martins, B. *O professor-designer de experiências de aprendizagem: tecendo uma epistemologia para a inserção do design na escola*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2016.

**46** Martins, B.; Emanuel, B. Aprender projetando como uma prática educativa insurgente: experiências do Grupo Design & Escola. *Arcos Design*, v. 15, n. 1, p. 87-105, mar. 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>. Acesso em: 9 ago. 2023.

sistêmico sobre as possibilidades para uma educação projetual no Ensino Básico.<sup>47</sup>

A valorização das professoras-designers de práticas de ensino-aprendizagem como dispositivo de agenciamento envolve compreendê-las como sujeitos visíveis, com voz e espaço. Elucidar as redes tecidas pela prática cotidiana do projeto pedagógico cria possibilidades de conversa e enunciação que evidenciam as múltiplas linhas de força que tanto dificultam a produção de autonomia e de subjetividade. A valorização docente e as inovações pedagógicas criadas em coletivo se tornam rupturas que agregam valor à carreira docente e permitem ao dispositivo agenciar virtualidades entre design e educação.

Apresentando-se como a cartografia do percurso presente, esta pesquisa reflete o desejo de ver o design além de suas fronteiras e convida a educação para desenhar o campo em que essa conversa acontece. O pressuposto de que o processo de design envolve mais de uma solução para qualquer problema e muitos caminhos para cada alternativa inclui compreendê-lo como uma ferramenta que constantemente recombina propostas e ajuda professoras(es) e alunas(os) a terem a mentalidade voltada para o aprendizado constante e a superação de desafios. A capacidade de pensar antes de agir ou projetar antes de realizar é uma das principais características do design e guarda uma estreita relação com a proposta de empoderamento contida no conceito de professora-designer de experiências de aprendizagem.

### Considerações finais

Buscamos com este artigo descrever a elaboração de um repertório comum conceitual útil para o trabalho colaborativo desenvolvido entre o grupo de pesquisadoras(es). É importante comentar que as atividades de pesquisa continuam acontecendo e

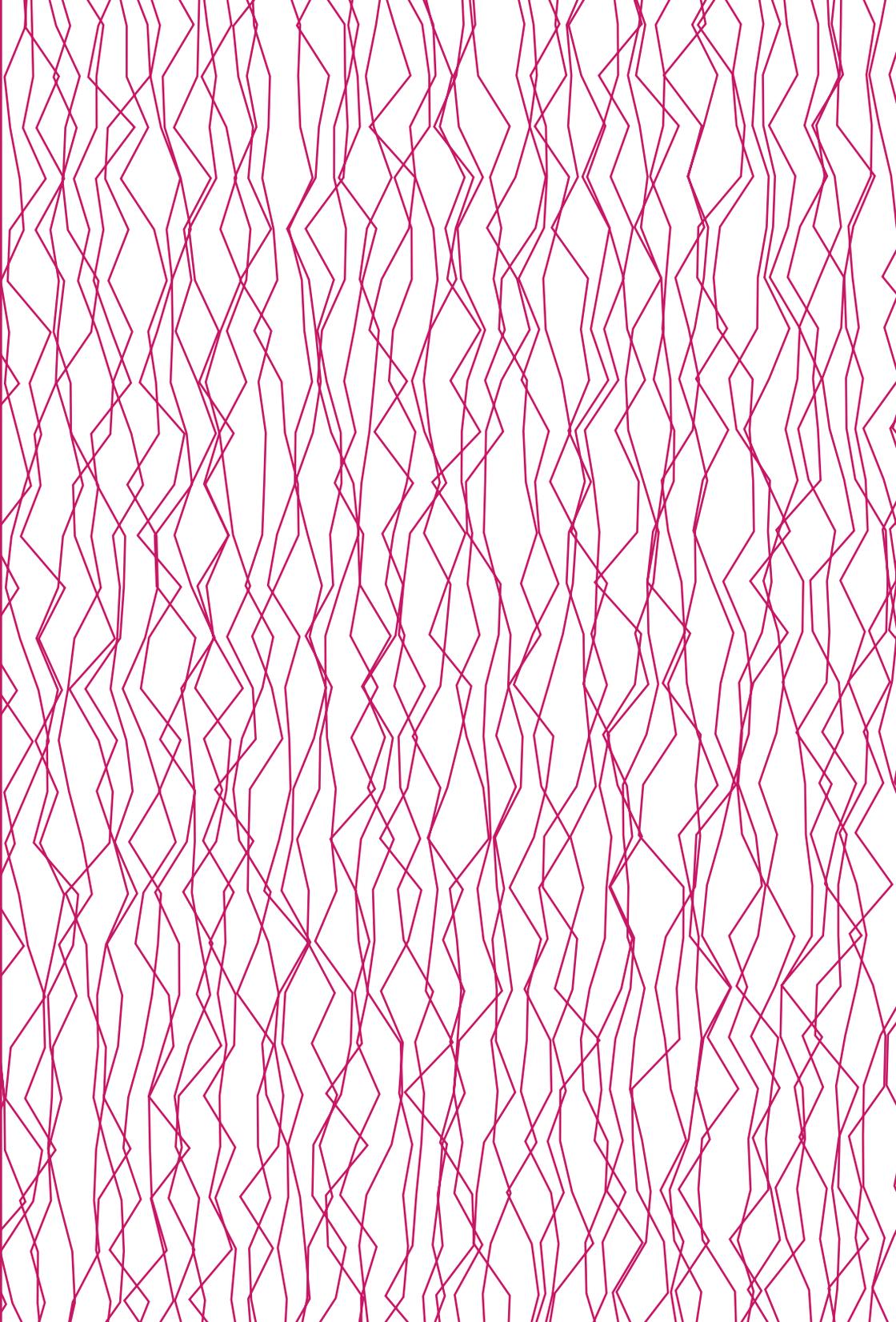
<sup>47</sup> Martins, B.; Silba, V. Educação projetual para além do ensino profissionalizante. In: *II Colóquio de Pesquisa e Design: de(s)colonizando o design, 2021, Cariri. Pesquisa e design (livro eletrônico): de(s)colonizando o design: resumos expandidos*, v. 1. Fortaleza: nadifúndio, 2021, p. 97-103.

os conceitos e experimentos descritos têm colaborado na construção de novas interlocuções e proposições.

Por meio dos conceitos que respaldam as práticas de design em contexto educativo como dispositivos para o agenciamento da autonomia e do pensamento crítico, mostramos alguns relatos de pesquisa que vêm sendo desenvolvidas no contexto do grupo Design & Escola ESDI/UERJ como modos de enfrentar os gargalos da educação pública brasileira. Sendo uma proposta que integra perspectivas tanto do design quanto da educação, torna-se essencial definir sua relevância para ambos os campos. No primeiro deles, a função do design como um dispositivo de agenciamento incorporado ao cotidiano assume o papel de propiciar situações que dão suporte ao compartilhamento de conhecimentos.

A valorização do pensamento projetual sendo empregado por não-designers permite às práticas de design como dispositivos para o agenciamento da autonomia e do pensamento crítico encontrar seu valor no contexto educativo. Essa tática prevê a criação de oportunidades que envolvem o uso de estratégias do design por parceiros pedagógicos envolvidos diretamente no cotidiano escolar e pode ser vista como uma forma de qualificar e valorizar a docência.

Já pelo lado da educação, o grande mérito dessa integração é a construção de outros modos de pensar e agir. Permitindo mesclar as necessidades, os desejos e o repertório de suas(seus) alunas(os) com os conteúdos curriculares demandados, a ideia de propor como prática educativa a abordagem sistêmica de situações complexas (design) favorece a autonomia, o pensamento crítico, a comunicação interpessoal e a colaboração. Sendo visto como um conjunto de linguagens que favorecem a inclusão por meio da diversidade cognitiva, o design integrado ao processo pedagógico permitirá o desenvolvimento de recursos, estratégias, políticas e espaços de aprendizagem alinhados às expectativas dos espaços educativos contemporâneos.



# Design como pensamento

refletindo sobre o futuro do ensino  
de design na Educação Básica

*Valentina Kurkdjian*

*Bianca Martins*

Artigo originalmente submetido  
e apresentado no 14º Congresso  
*Brasileiro de Design – P&D, 2022*

## Introdução

A escola NAVE, Núcleo Avançado em Educação, é um programa de Ensino Médio integrado e profissional desenvolvido pela empresa Oi Futuro em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, fundado no ano de 2008 na cidade do Rio de Janeiro. O ensejo pela criação do projeto surgiu do intuito de preparar jovens para a economia digital e criativa e formar cidadãos críticos e transformadores do mundo. Isso é alcançado oferecendo para esses jovens a formação técnica em Multimídia, focada em aspectos do design gráfico, das mídias digitais, do audiovisual e do design de interação; e em Programação de Jogos Digitais, focada em aspectos da cultura de jogos, na técnica de programação de jogos e na programação de artefatos digitais.

Nessa breve descrição sobre o programa, percebe-se que, a partir de uma formação técnica no Ensino Médio há a intenção de colaborar para que jovens consigam se diferenciar no mercado profissional, principalmente a partir do desenvolvimento das habilidades interpessoais. Partindo dessa premissa, este artigo narra a motivação para a elaboração e a vivência de duas atividades práticas, nomeadas ao longo do texto como atividades 1 e 2, dentro da disciplina Oficina Integrada 3, oferecida no 3º ano do Ensino Médio da escola NAVE/CEJLL. Tais atividades foram abordadas por meio de uma adaptação do conceito de *design thinking*, para que fizesse mais sentido ao contexto dos estudantes. O que, em consequência, fez este conceito ser traduzido ao âmbito escolar com a ideia de design como pensamento.

Com isso, há de se “triangular” os seguintes fios que estão em torno deste estudo, para que seja possível compreender de maneira mais aprofundada as consequências em torno dessa motivação. O primeiro fio aborda “quem está por trás dessas práticas e a que elas se referem”: eu, Valentina Kurkdjian, autora deste estudo e estagiária de Design da equipe de professores técnicos da escola NAVE/CEJLL. Dentro de uma equipe de profissionais contratados pela empresa CESAR School, do eixo de educação da empresa CESAR. Em que sou responsável pela criação de novas tecnologias educacionais, a partir da realização de coleta de

dados em pesquisas, análise e relato de dados coletados. Além de dividir o tempo como estudante de design da ESDI/UERJ, onde o curso de graduação é focado nos eixos de comunicação; interação; produto; e serviço.

Visto isso, é possível perceber que a partir de minha inserção no colégio NAVE/CEJLL trabalhando com design como meio facilitador para a criação de novas tecnologias educacionais, além de ser estudante de uma escola de design que procura abordar os demais campos da área como um ofício múltiplo, minha visão se pauta na utilização da tecnologia como um meio estratégico para pensar o ensino em design. Tal visão está alinhada a Baynes (2010), que coloca o design e a tecnologia como protagonistas para se pensar a aprendizagem nesse contexto.<sup>1</sup> Ele acredita que essa contribuição mútua gera a inteligência para abordar, de modo criativo, problemas econômicos, ambientais e sociais que nos cercam.

O segundo fio a ser triangulado é: “Do que se trata a disciplina Oficina Integrada 3?”. De maneira sintetizada, essa disciplina, realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, possui como objetivo a realização de um projeto final integrado, ou seja, que possua integrantes das turmas de Multimídia e Programação. Ressalta-se este “peso” de projeto final, pois existe uma grande expectativa em torno da trilha elaborada para disciplina não só em questão de entrega/produto final, mas também em relação ao exercício em torno do conhecimento absorvido ao longo do curso. É onde entra o propósito de trazer para estes estudantes o *design thinking* como um meio de apoio no desenvolvimento de seus projetos, com a intenção de ampliar o aprendizado que foi construído.

Isso nos leva, então, para o terceiro e último fio que embasa o desenvolvimento deste estudo, que é: “Como se deu a elaboração e a vivência das atividades 1 e 2 sobre *design thinking*, trabalhadas

1 Baynes, K. Models of Change: the Future of Design Education. *Design and Technology Education: an International Journal*, Loughborough, v. 15, n. 3, p. 10-17, 2010.

com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que foram concebidas a partir do conceito de design como pensamento?”. Destaca-se certo peso para este terceiro fio, uma vez que os estudantes já carregam inseguranças e incertezas por conta do contexto de ensino remoto vivido desde março de 2020 (momento em que ingressaram no colégio) até outubro de 2021 (momento em que se encontravam no fim do 2º ano do Ensino Médio). Este cenário pandêmico acentuou algumas problemáticas educacionais, entre elas a carência de conexão interpessoal e a falta de engajamento nas disciplinas, o que evidenciou a necessidade de incentivar os estudantes a utilizarem seus próprios dilemas de vida como meio para aplicar e compreender a capacidade do design de ser útil a partir de seus próprios contextos pessoais.

Com o desenrolar dos fios descritos anteriormente, evidenciou que esse estudo narra a utilização dos meus aprendizados técnicos e pessoais como estudante de Design da ESDI/UERJ, no meu contexto de trabalho no NAVE/CEJLL, colaborando com uma disciplina de projeto final (Oficina Integrada 3). Além de ressaltar que minha intenção foi entender melhor a forma de traduzir a ideia de *design thinking* para os estudantes do NAVE/CEJLL como contribuição para pensar no futuro do ensino em design na Educação Básica. Partindo desta lógica, apresento os próprios meios e métodos do *design thinking*, popularmente compartilhados pelo campo profissional do design, para realizar essa tradução, já que, quando se trata de ensinar essa metodologia, ela é norteadada pela aquisição e/ou pelo treinamento desta habilidade. Com isso, ao contrário de treinar, proponho uma compreensão dela, pois penso que este acaba sendo um fator relevante quando se pensa no contexto da educação, em que estudantes podem seguir áreas diversas. Então, fazer com que os estudantes compreendam que o design pode funcionar como uma forma de pensamento dentro dessas atividades contribuiu para que fossem capazes também de entender que esta é uma noção possível de aplicação em diversos outros cenários e contextos, futuros ou presentes.

## Revisão de literatura

Com base nisso, busquei conceitos de autores do campo teórico da Educação em Design com intuito de enriquecer a reflexão sobre as práticas realizadas. Sobre a adoção do design como pensamento nas atividades 1 e 2, trago o que Burnette levanta sobre educação baseada em design, “a pensar com clareza” a partir do desenvolvimento de “habilidades de pensar e agir de forma eficaz”, ou seja, ao contrário de se moldar em “fatos ou técnicas que podem tornar-se obsoletos”.<sup>2</sup> Partindo disso, para o que Baynes identifica como um dos objetivos para se pensar o futuro do campo do ensino em design dentro da Educação Básica, destaco aqui dois deles: “dar a cada criança a oportunidade de aprender sobre design e projetando em seu próprio nível” e fornecer de “habilidades e conhecimentos de design relevantes para a vida adulta, particularmente para autoexpressão e engajamento social”.<sup>3</sup>

Somando a isso, trago os conceitos de Goleman & Senge para destacar a importância de ter trazido a potencialização das competências emocionais nessas atividades para engajar os estudantes a desenvolverem representações profundas dentro do contexto que estão inseridos.<sup>4</sup> Sobrepondo com que Davis traz sobre considerar as necessidades e desejos dos estudantes, como também seus contextos sociais, físicos e culturais em que se encontram inseridos.<sup>5</sup> Procurei refletir sobre as atividades realizadas em diálogo com esses autores e conceitos na intenção de contribuir para a formação de algo que seja replicável em outras oportunidades de trabalhar o design na Educação Básica.

2 Burnette, C. *IDESIGN – 7 Ways of Design Thinking, a Teacher Resource*. Disponível em: [www.idesignthinking.com](http://www.idesignthinking.com). Acesso em: 1. abr. 2014, p. 5630.

3 Baynes, K. *Models of Change*, p. 13.

4 Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo: uma nova abordagem para a educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

5 DAVIS, D. et al. *Design as a Catalyst for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314-1453, tele, 1997.

## Método

Já em relação à estratégia para o planejamento das atividades 1 e 2, realizamos as seguintes etapas: (1) compreensão dos contextos das aulas; (2) escolha do recurso de *design thinking* para ser utilizado na atividade; e (3) tradução do mesmo para o contexto do design como pensamento. Com isso, na atividade 1, foi utilizado o mapa de empatia como recurso de trabalho, por possibilitar melhor detalhamento e aprofundamento do usuário. Já na atividade 2 foi utilizado o conceito do mapa de jornada de usuário, por focar em pontos problemáticos comuns dentro do dia a dia do usuário.

Com isso, o artigo relata a contextualização da experiência das atividades 1 e 2, ilustrando como se deu o processo de elaboração e aplicação, e também utiliza conceitos de autores que discutem sobre a educação em design, com o objetivo de contribuir sobre os pontos defendidos por estes a partir do meu relato. Além disso, ressaltamos os resultados conquistados com discussões que puderam ser feitas a partir das interpretações dos estudantes. Finalizando, assim, com a contribuição que esse estudo pode ser considerado como uma perspectiva para pensar um futuro do ensino em design dentro da Educação Básica, baseado na construção de uma “classe afetiva”,<sup>6</sup> como um meio para que os jovens possam se sentir à vontade para compartilhar as perspectivas que os afligem.

## Contextualização da experiência

De acordo com Baynes (2010), o designer, em seu processo de aprendizagem, utiliza seu ofício de “forma semelhante a um esboço”, em uma característica de padrões prontos e pré-estabelecidos para serem colocados em prática.<sup>7</sup> Ou seja, no sentido de conceber o design como uma “linguagem artificial”, um tipo

<sup>6</sup> Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo*, p. 24.

<sup>7</sup> Baynes, K. *Models of Change*.

de código que transforma “pensamentos” em “palavras”.<sup>8</sup> Os autores abordam a ideia dessa linguagem artificial para comentar sobre aqueles que são treinados como designers, que são introduzidos a um mesmo “código” que habilita a “efetuar uma tradução das necessidades individuais, organizacionais e sociais para artefatos físicos”.<sup>9</sup> Entendo como contraposto a proposta do estudo deste artigo, já que busca mostrar o que seria ensinar design no sentido de não treinar uma habilidade, mas de a compreender. Como afirma Baynes (2010), é necessário e importante para jovens apreenderem que o entendimento sobre projetar afeta como visualizam suas vidas cotidianas (aspecto interno), assim como os grandes problemas ambientais e tecnológicos enfrentados pela sociedade (aspecto externo).<sup>10</sup>

Nesse sentido, podemos compreender que a partir desses pensamentos surgiu a oportunidade de estudar, elaborar e aplicar duas atividades dentro da disciplina Oficina Integrada 3 da escola NAVE/CEJLL, para que os estudantes começassem a pensar com clareza e agir de forma eficaz sobre o design, a “aprender fatos ou técnicas que podem tornar-se obsoletos”.<sup>11</sup> Interpretando-se aqui esse modo padrão de pensamento dentro do ensino do design como a disponibilização de *toolkits*<sup>12</sup> que podem ser facilmente encontrados na internet. Nessa esteira, surge o ensejo de pôr essas questões em voga ao se deparar com a responsabilidade de como praticar o real entendimento sobre o design como pensamento para os alunos do 3º ano do Ensino Médio dentro de uma disciplina que a proposta é elaborar um projeto.

Foi tomado como desafio também o intuito de fazer com que os estudantes fossem “capazes de identificar o que é intrinsecamente

8 Hillier, B.; Leaman, A. Architecture as a Discipline. *Journal of Architectural Research*, p. 28-32, 1976.

9 HILLIER, LEMAN apud CROSS, 1982, p. 227.

10 Baynes, K. Models of Change.

11 Burnette, C. *IDESIGN – 7 Ways of Design Thinking, A Teacher Resource*, p. 5630.

12 Design centrado no usuário: traz como protagonista as necessidades dos usuários no desenvolvimento de produtos.

valioso no campo do design”<sup>13</sup>. Entendo esse “valor” sobre o que Davis traz em relação à educação de um designer:

Para atender às demandas do futuro as diferentes nações precisarão de profissionais e cidadãos criativos que possam superar as limitações dos modos tradicionais de solução de problemas, que sejam capazes de inventar estratégias apropriadas para abordar novas situações e que tenham a habilidade de se adaptar às mudanças.<sup>14</sup>

Isso significa, então, ensinar aos estudantes esse “valor” do *design thinking* que se caracteriza como a habilidade de projetar e prototipar, ou seja, habilidade de imaginar alternativas viáveis para o futuro.<sup>15</sup> O que se configura no que o próprio campo teórico de design e educação coloca como desafio: fazer com que os jovens distingam esse valor. No senso comum, o processo de ensino de design baseia-se em alunos praticando habilidades profissionais “em pequenos projetos sendo orientados no desenvolvimento por designers mais experientes”.<sup>16</sup>

Com base nisso, como primeiro passo tomei a entender, a partir dos insumos oferecidos pelos *toolkits*, o que a metodologia do *design thinking* disponibiliza como ferramentas para projetar e como poderia ser feita a ruptura desse modo padrão de se pensar para se transformar em algo que se traduzisse para as turmas de 3º ano do NAVE/CEJLL que o *design thinking* se trata de adotar o design como pensamento.

Com isso, para este estudo, irei trazer duas práticas que foram feitas em duas respectivas aulas. A atividade 1 foi realizada na primeira aula da disciplina, que teve como objetivo integrar e reconectar os alunos, mas com o intuito de já introduzir a utilização

**13** Cross, N. Designerly Ways of Knowing. *Design Studies*, v. 3, n. 4, p. 221-227, 1982.

**14** DAVIS, M. et al. Design as a Catalyst for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314-1453, tele, 1997.

**15** BAYNES apud MARTINS, 2016, p. 5627.

**16** Cross, N. Designerly Ways of Knowing, p. 223.

do design como pensamento de modo indireto. Já a segunda prática, a atividade 2, expõe a contextualização sobre *design thinking* para os estudantes de modo direto, adquirindo uma complexidade para a aula e o desafio de propor que as turmas exercitassem esse pensamento na prática de modo rápido e simples. Poderia ocorrer, em consequência, a criação de uma nova metodologia.

QUADRO 1. DETALHAMENTO DAS DUAS ATIVIDADES FEITAS DURANTE A DISCIPLINA DE OFICINA INTEGRADA 3 DO NAVE/CEJLL

ATIVIDADES	CONTEXTO	OBJETIVO	MODO
(1) Dinâmica de mapa de empatia em grupos	Primeira aula da disciplina, momento em que as turmas são reintegradas e recebidas para o início do ano letivo	Integrar e reconectar os alunos com o intuito de já introduzir a utilização do design como pensamento	Indireto: não utilizando conteúdos didáticos
(2) Entendendo <i>design thinking</i> (design como pensamento) e sua aplicação	Na 2ª semana de aula, em que se programou para introduzir o conceito de <i>design thinking</i> com os estudantes	Exercitar a compreensão em torno do design como pensamento no sentido de visualizar o pensamento de design como um meio de lidar com problemas	Direto: utilização e apoio de conteúdo didáticos, com foco que estudantes absorvem tendo sua compreensão

**FONTE:** Material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

Mesmo sendo práticas realizadas em momentos diferentes, ambas buscaram potencializar o saber dos estudantes por meio do desenvolvimento das competências emocionais, enxergando

que isso influencia no desenvolvimento de representações profundas dentro do cenário que estão inseridos.<sup>17</sup>

Vale ressaltar a importância do processo de colaboração que tive com os demais professores na elaboração destas experiências a partir do planejamento pedagógico. Pois, para além de ter exercido um comportamento proativo, a colaboração e o trabalho em equipe com os demais professores me fizeram enxergar que a aprendizagem baseada em design<sup>18</sup> acontece não só dentro da sala de aula, mas também entre os professores que se encontram na montagem da execução desse tipo de inovação no ensino.

### *Dinâmica de mapa de empatia em grupos (atividade 1)*

A pandemia de covid-19 trouxe um contexto de ensino remoto que surpreendeu a todos em relação ao seu tempo de duração, totalizando 1 ano e meio (de março de 2020 até novembro de 2021) dentro do contexto do NAVE/CEJLL. Isso impactou a vida dos estudantes deste estudo, que estão no 3º ano (em 2022). Ou seja, esses estudantes tiveram dois terços de sua trajetória no NAVE/CEJLL remotamente. Esse fator nos motivou a pensar em atividades que possibilitassem a exploração da capacidade de personalizar os medos, as raivas, a bondade durante as aulas, cultivando uma atitude de percepção, acolhimento e compaixão entre os alunos.<sup>19</sup> E nesse ensejo surgiu a ideia de abordar, na primeira aula de Oficina Integrada 3, uma dinâmica que proporcionasse aos alunos compartilhar suas expectativas, como pensam e o que sentem, para os professores conhecê-los “novamente”.

Partindo da ideia de abrir a escuta para os estudantes relatarem sobre seus sentimentos, preocupações e desejos, antes de começar qualquer aula expositiva, é que veio a intenção de utilizar a ferramenta visual *Mapa de empatia* (Figura 1). No mundo

**17** Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo*.

**18** Martins, B. M. R.; Couto, R. M. de S. Design como prática educativa: estudos de caso da aprendizagem baseada em design. *Blucher Design Proceedings*, v. 2, n. 9, p. 5625-5638, 2016.

**19** Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo*.

dos negócios, ela é utilizada para que a empresa conheça a fundo o cliente, para ajudar a empresa a enxergar o negócio a partir da visão do cliente, um design centrado no usuário<sup>20</sup> se formos sintetizar esse funcionamento, dentro do processo de *design thinking*.

Com isso, mesmo com fins informais, essa atividade teve como intuito também fazer os estudantes emergirem na compreensão do design como pensamento por meio do uso do mapa de empatia (Figura 1), só que em uma apresentação contrária ao padrão que é visto no meio dos negócios. Intervindo no ponto em que a maioria das instituições de ensino coloca a educação em design como algo vinculado à “preparação dos alunos para uma função profissional, técnica”,<sup>21</sup> fazendo ignorar a compreensão sobre ofício, focando somente na habilidade. O que nos faz partir para entender como essa adaptação do recurso que o mapa de empatia (Figura 1) foi feita, ou seja, o que foi desconstruído para ser construído de novo.



**FIGURA 1.** Mapa de empatia. Fonte: [www.analistemodelonegocios.com.br](http://www.analistemodelonegocios.com.br). Acesso em: 9 ago. 2023.

Para isso, foram visualizados os atributos formais que o mapa de empatia apresenta para entender quais deles poderiam ser

<sup>20</sup> *Toolkits*: de acordo com Instituto Tellus, o *toolkit* dentro do design (kit de ferramentas) se configura como “um conjunto de guias e diretrizes criado para facilitar a implementação de um método no desenvolvimento de projetos, como os de inovação, por exemplo”.

<sup>21</sup> Cross, N. *Designerly Ways of Knowing*, p. 223.

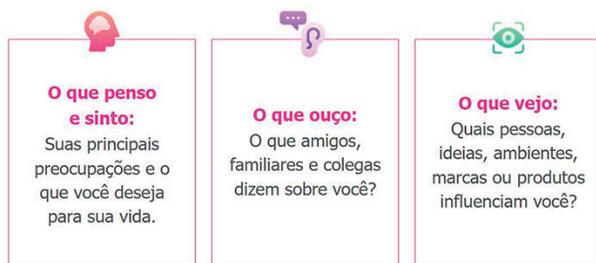
traduzidos e simplificados para o contexto dos estudantes. Ou seja, a “tradução” se deu a partir do objetivo de pensar que o estudante iria se colocar no centro desse mapa, com o intuito de atingir uma melhor compreensão sobre si mesmo; como também do(a) próprio(a) professor(a) sobre a turma. Isso se deu em escolher três pontos de destaque dentro do mapa: (1) sentimentos e desejos pessoais sobre a vida; (2) percepções externas que as pessoas possuem e (3) que elementos e contexto moldam a pessoa.

Chegamos aos três pontos que destacam esses aspectos do mapa de empatia grifados anteriormente (Figura 2). Ficando então com “O que ele pensa e sente?” para “O que penso e sinto”, para o estudante expor suas principais preocupações e metas para vida; “O que ele escuta?” para “O que ouço?”, para exercitarem percepções que amigos e familiares tenham da pessoa; e “O que ele vê?” para “O que vejo?”, fazendo com que mostrem quais são suas influências e deixando que elas sejam bem-vindas (Figura 3).



**FIGURA 2.** Mapa de empatia rasurado e grifado com os pontos escolhidos.

Fonte: [www.analistemodelonegocios.com.br](http://www.analistemodelonegocios.com.br). Acesso em: 9 ago. 2023.



**FIGURA 3.** Proposição final para a proposta da atividade 1. Fonte: material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

Com os desenhos feitos, os estudantes conseguiram compartilhar na atividade seus contextos e percepções pessoais. Depois disso, partiu-se então para pensar como seria possível, além de incentivá-los a pensar sobre seus anseios, como eles poderiam compartilhá-los com os demais colegas. Respondendo a isso é que veio a ideia do compartilhamento junto aos professores. Para atingir essa meta, pensamos que a proposta poderia ser feita em grupos de seis alunos a partir do uso de uma folha de papel kraft. Fazendo então a divisão proposta (Figura 4) com os tópicos alinhavados (Figura 3).

Tendo cada grupo o seu respectivo papel kraft, cada estudante era então convidado a responder aos tópicos propostos (Figura 5) com um intervalo de 15 minutos entre um e outro. Começando pela coluna “O que penso e sinto”, indo para o tópico “O que ouço” e finalizando com a chamada “O que vejo” (Figura 3).

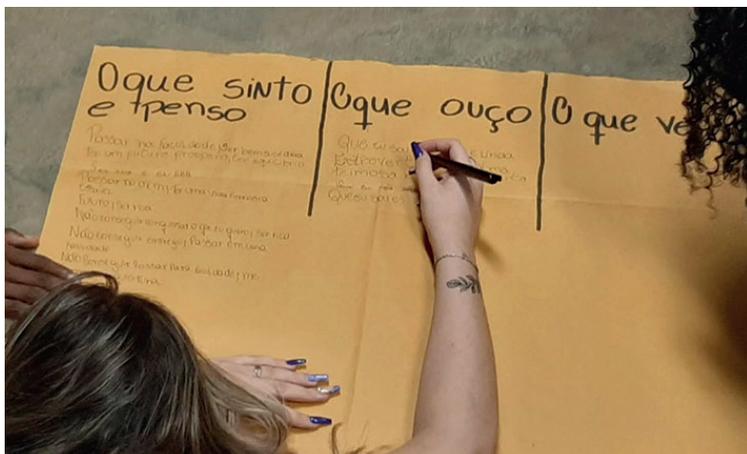
**No espaço da folha em frente a você...**

1. Crie uma coluna chamada **O que penso e sinto**
2. Ao lado faça outra coluna chamada **O que ouço**
3. E mais outra ao lado chamada **O que vejo**

*O que ouço* | *O que vejo*



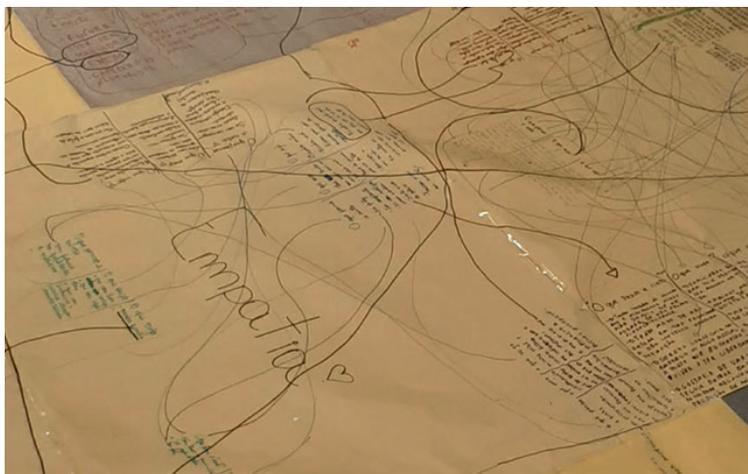
**FIGURA 4.** Divisão proposta no papel kraft. Fonte: material didático das aulas do NAVE/CEJLL.



**FIGURA 5.** Estudantes realizando a proposta da atividade 1. Fonte: material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

Além dos 15 minutos dados para responder ao tópico da última coluna, foi colocado mais tempo, para cada colega refletir sobre as respostas dadas, se teriam mais algum ponto a acrescentar (Figura 5). Caso ninguém manifestasse esse desejo, a próxima etapa da atividade poderia ser levada adiante, que era o momento de os grupos fazerem as conexões com as respostas dadas pelos outros grupos.

Para o auxílio dessa etapa, foi orientado que os grupos juntassem as folhas e colocassem à mostra para todos, para iniciarem a leitura das respostas dos demais colegas, encorajando que comentassem, entendessem e fizessem perguntas depois. Pois essas questões sugeridas por eles ajudariam a compreender e enxergar pontos em comum entre as respostas de cada um. Não tinha regra determinada e sendo esta a atividade final, já se buscava exercitar um caráter exploratório entre os estudantes (Figura 6).



**FIGURA 6.** Momento da atividade 1 em que os estudantes foram convidados a ligar pontos em comum dentro dos mapas feitos em grupos. Fonte: material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

### *Entendendo design como pensamento e sua aplicação (atividade 2)*

Ao contrário da atividade 1 utilizando o mapa de empatia (Figura 1), realizado no primeiro dia com o intuito de integrar os alunos, a atividade 2 foi concebida em um viés diferente. Consistiu em elaborar um exercício prático com o objetivo de exercitar um dos principais conteúdos didáticos expostos em sala de aula, o *design thinking*.

No desenrolar do período, os estudantes do 3º ano, imersos na trilha formativa da disciplina de Oficina Integrada 3, descobrem que o objetivo da aula consiste em realizar um projeto que integre, de certa forma, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Então o *design thinking* entra nesse momento como um meio para que os estudantes compreendam as etapas a serem percorridas para a elaboração de um projeto.

Com base nisso, antes de qualquer apresentação sobre as etapas do *design thinking* ou coisas do tipo, apresentam-se para os estudantes os conceitos de *design thinking*. E para esclarecer, de

modo sintético, para os estudantes esse método utilizado profissionalmente por designers, optou-se por utilizar o termo “design como pensamento”, decidindo-se criar uma outra metodologia inspirada nos conceitos do *design thinking*, colaborando na intenção que era fazê-los compreender e visualizar o pensamento de design como um meio de lidar com problemas, levando em conta as pessoas envolvidas na situação para propor soluções para aquela questão.<sup>22</sup>

Ou seja, demonstrando para os alunos que essa capacidade está envolvida em se colocar na perspectiva dos outros para entender suas angústias, em um senso de empatia e alteridade; também em colaboração, oriundo de trabalhar em equipe junto a pessoas com diferentes perspectivas buscando um objetivo comum. Além disso, enfatizou-se a importância da experimentação, no senso de tentar e aprender com os erros, o que nos faz testar coisas, buscando acertar.

Logo, veio o desafio: como construir junto aos estudantes essa noção em um contexto prático a partir da aplicação de uma nova metodologia? Entendemos que, para a elaboração da atividade 1, seria interessante trazer meios para cultivar e explorar a capacidade de pessoalizar emoções e percepções.<sup>23</sup> Contudo, no caso dessa atividade, a intenção foi utilizar o pensamento de design como um meio para que os estudantes fossem capazes de pensar diferentes modos de agir diante dos dilemas da vida. Utilizando os próprios contextos que geralmente vivem como campo para desenvolverem a capacidade projetual com os conceitos de jornada de usuário: usuário; cenário (expectativa); ações; mentalidade; emoção; e *insights*, já que este recurso “conecta a vivência de uma experiência à uma ação responsável”, promovendo a “compreensão humanística”.<sup>24</sup>

**22** DAVIS, M. et al. Design as a Catalyst for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314-1453, tele, 1997.

**23** Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo*.

**24** Burnette, C. *IDESIGN – 7 Ways of Design Thinking, A Teacher Resource*, p. 5631.

<b>Nome e idade</b> Detalhes pessoais: apenas detalhes pertinentes	
<b>Questão principal</b> e expectativas (o que pretende conquistar)	
<b>Impedimentos que enfrenta em relação ao cenário retratado</b>	
O que já tenta fazer para lidar com essa "questão"	O que já tenta fazer para lidar com essa "questão"
<b>Insights e oportunidades</b>	

**FIGURA 7.** Painel criado para atividade 2 (entendendo *design thinking* como pensamento). Fonte: material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

E, para atender a esse desafio, surgiu a criação de um painel (Figura 7) específico com o intuito que os grupos de seis estudantes praticassem o pensamento de design de modo instantâneo, ou seja, a partir de *insights* e oportunidades analisando os cenários presentes em suas rotinas. Para esse auxílio, foram colocados quatro cenários que seriam possíveis de identificação: (1) organização de suas tarefas do dia a dia; (2) acordar cedo para estar no NAVE; (3) manter-se engajado nas disciplinas do técnico; e (4) não ser o último da fila do almoço (já que se trata de uma escola com horário integral).

<b>Maria, 17 anos</b> Estudante do ensino médio, mora na Tijuca	
<b>Deseja ler mais livros</b> para colaborar com seu rendimento nos estudos e também como um passatempo prazeroso	
<b>O uso do Instagram faz ela não conseguir concentrar sua atenção em outra atividade</b>	
Tenta estipular uma média de tempo para ficar no celular, usando artifícios do próprio celular	Ela tenta separar horários durante os intervalos da aula para leitura
<b>Meta de leitura por páginas durante cada dia; Estipular horários de leitura; Estratégias para engajar com a leitura;</b>	

**FIGURA 8.** Exemplo preenchido do painel criado para atividade 2 (entendendo *design thinking* como pensamento). Fonte: material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

Com isso, é possível mostrar como esse painel foi dividido e elaborado pelos estudantes (Figura 7 e 8). A construção deste painel teve como intenção mostrar aos estudantes os campos que envolvem como entender o design como pensamento e sua aplicação. Em que, a partir de um cenário dado (questão principal), eles deveriam preencher informações em relação: à persona; às expectativas do que se pretende conquistar com a solução de um cenário (problema); às questões que já são enfrentadas no entorno, como um modo de sentir empatia; sobre meios que já se utilizam para lidar com os problemas; e ao que podem tirar de coisas a serem aprimoradas dentro disso.

O primeiro campo se destinava a preencher o nome e a idade com detalhes pertinentes da pessoa que seria retratada. Aqui os próprios grupos decidiram se usariam ou não a figura de algum colega. Passamos então para o segundo campo, que se destinava a trazer o cenário de expectativas a serem conquistadas. Já o terceiro campo destinava-se ao preenchimento de impedimentos em relação ao cenário retratado, em que, com base nisso, o quarto e o quinto campos destinava-se entender o que já é feito para lidar com esse cenário (problema). Somando ao final de todos tópicos, um sexto campo para ser preenchido com os *insights* e oportunidades vistos e analisados.

## Resultados e discussões

### *Resultados*

O desenvolvimento das duas atividades (Quadro 1) almejava promover o conhecimento em *design thinking* por meio de experiências de aprendizagem criativas, em que fosse possível notar a natureza da atividade imaginativa do design e sua significância para a educação.<sup>25</sup> Promovendo também um espaço acolhedor para que os estudantes pudessem sentir e perceber como

<sup>25</sup> Baynes, K. Models of Change, p. 5627.

suas ações possuem reações imediatas no espaço em que estão inseridos.<sup>26</sup>

Tal abordagem coincide com a proposta de Burnette em ressaltar que os “jovens precisam desenvolver habilidades de pensar e agir de forma eficaz que possam ser utilizadas ao longo de suas vidas em qualquer assunto ou situação”; com isso, as atividades 1 e 2 buscaram contribuir por meio dos próprios desafios e contextos reiterados pelos estudantes. Esse aspecto se remete ao que Davis fala sobre “considerar as necessidades e desejos das pessoas afetadas”,<sup>27</sup> quando pensamos na educação por meio do design. Com isso, destaco os resultados obtidos nas atividades 1 e 2 para com eles prosseguir em torno das discussões que puderam ser feitas.

No caso da atividade 1 (Quadro 2), registro mais sobre a quantidade de painéis produzidos, por conta de esta ter sido uma prática concebida com intuito de ter um caráter mais exploratório, o que faz então me aprofundar nas percepções que tive observando os estudantes realizando a atividade.

QUADRO 2 RESULTADOS OBTIDOS NAS ATIVIDADES 1 E 2

ATIVIDADES	PAINÉIS FEITOS	EIXOS OBTIDOS
(1) Dinâmica de mapa de empatia em grupos	20	Carreira profissional; vivência na própria escola; sentimentos que os afligem
(2) Entendendo o <i>design thinking</i> (design como pensamento) e sua aplicação	30	Cuidado pessoal; vivência na própria escola; organização pessoal e sonhos/metaspelo longo prazo

**FONTE:** material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

**26** DAVIS, M. et al. *Design as a Catalyst for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314-1453, tele, 1997.

**27** DAVIS, M. *Education by Design*. *Arts Education Policy Review*, v. 105, n. 5, p. 15-22, 2004.

Em relação à atividade 2, além de registrar a quantidade de painéis desenvolvidos, já que se tratava de algo para aplicar o design como pensamento a partir de cenários (questões) do cotidiano, trouxe também os principais eixos obtidos dentro dessa aplicação (Quadro 2).

### *Discussão*

Ao observar os resultados extraídos da atividade 1, o qual tinha o objetivo de integrar e reconectar os estudantes, que se encontravam em contexto de ensino remoto durante 1 ano e meio, identificamos que eles conseguiram exercitar a compreensão do design como pensamento. É possível argumentar que essas atividades trabalharam o foco interno (em nós mesmos); a empatia (sintonia com as outras pessoas); e o foco externo (compreendendo o mundo mais amplo), habilidades necessárias, como coloca Goleman e Senge (2016), para atuar em um mundo onde as pessoas estão expostas a constantes mudanças tecnológicas.<sup>28</sup> Isso possibilitou, a partir da representação exercitada por eles (Figuras 5 e 6), ter conseguido repassar por esses três pontos, não só pela divisão da atividade, que se deu por um exercício interno do estudante e depois para um externo em conjunto com os demais colegas, mas principalmente dada pela “tradução” que ocorreu em relação ao modo usual que o mapa de empatia é aplicado (Figura 1). Esse manuseio de materiais, em destaque nesse caso o papel kraft, demonstrou também a possibilidade de se comunicarem por meio da elaboração de representações visuais mais aprimoradas, já que desempenharam uma representação elaborada em torno da dinâmica social em que estão inseridos (Figura 6).

Ao longo da atividade, os estudantes, separados em grupos respectivos, se preocuparam em elaborar, além de textos longos para responder cada tópico, um rascunho deles no celular (Quadro 3). O que dá para notificar a necessidade e a preocupação

**28** Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo*.

em organizar seus sentimentos e pensamentos de forma legível. Além disso, o destaque também se deu ao final da atividade, ocorrendo o questionamento de uma turma se poderia haver um momento contrário, em que fossem analisados os pontos negativos que as demais pessoas possuem sobre eles, além do que eles próprios enxergam em si nesse sentido. Isso possibilitou o desenvolvimento de uma análise e um pensamento crítico dos estudantes dos seus próprios contextos.

QUADRO 3. DISCUSSÕES OBTIDAS NA ATIVIDADE (1),  
DINÂMICA DE MAPA DE EMPATIA EM GRUPOS

DURANTE DA ATIVIDADE	AO FINAL DA ATIVIDADE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Textos longos sendo escritos e rascunhados no celular</li> <li>2. Cuidados com a organização visual das informações</li> <li>3. Escrito como a palavra empatia no centro do mapa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudantes comentaram sobre ter um momento contrário, em que analisariam os pontos negativos que as demais pessoas possuem sobre eles, como também o que eles próprios enxergam de negativo em si</li> </ol>

**FONTE:** material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

Em relação aos resultados extraídos da atividade 2, ao qual tinha o objetivo de exercitar a compreensão do uso do design como pensamento no sentido de visualizá-lo como um meio de lidar com problemas, há de ressaltar que foi um momento em que os estudantes conseguiriam um bom desempenho da habilidade de projetar.<sup>29</sup> Isso porque utilizaram como base o apoio dos conteúdos didáticos disponibilizados, que se adquiriam por estes apresentarem conceito de *design thinking* como a adoção do design como pensamento.

E ter trazido uma proposta para os estudantes construírem esse tipo de pensamento possibilitou que agissem de forma eficaz, ressaltando, nessa atividade (2), revelações em torno dos seus

<sup>29</sup> Baynes, K. Models of Change.

interesses e das influências que suas emoções possuem sobre os pensamentos em relação ao contexto vivido.

QUADRO 4 DISCUSSÕES OBTIDAS NA ATIVIDADE (ENTENDENDO DESIGN THINKING – DESIGN COMO PENSAMENTO)

<b>CUIDADO PESSOAL</b>	<b>VIVÊNCIA NA PRÓPRIA ESCOLA</b>	<b>ORGANIZAÇÃO PESSOAL</b>	<b>SONHOS/METAS AO LONGO PRAZO</b>	<b>“MUNDO” FORA DA ESCOLA</b>
1. Deseja levar uma vida saudável para melhorar rendimento pessoal (sono desregulado e disformia corporal)	1. Evasão escolar (o que fazer para manter os alunos da escola) 2. Deseja ter acesso a absorventes da escola nos banheiros da escola 3. Deseja atividades diferenciadas na escola (ajudar e incentivar alunos na interação)	1. Deseja ter um sono de qualidade para ter disposição e concentração durante o dia 2. Horário da escola (não permite ele ir ao clube de futebol que ele gosta)	1. Deseja criar sua própria empresa 2. Deseja estudar mais para o ENEM para ser bem-sucedido.	1. Diminuir os impactos ambientais e climáticos (para evitar que tragédias como a de Petrópolis)

**FONTE:** material didático das aulas do NAVE/CEJLL.

Com base nisso, destaco cenários (questões) levantadas pelos estudantes, que se pautaram nos eixos: cuidado pessoal; vivência na própria escola; organização pessoal; sonhos/metas a longo prazo; e “mundo” fora da escola. E pode se ver, pelos pontos ressaltados no Quadro (4), que adotar o design como pensamento ajudou os estudantes a serem capazes de pensar e trazer sobre questões diferentes sobre os dilemas da vida. Em consequência da compreensão em torno da capacidade projetual, surge uma

forma para ajudá-los a se capacitar a tomar decisões mais confiáveis à frente de sistemas complexos. Isso resultou em se reconhecerem como indivíduos inseridos em um sistema mais amplo em que suas ações possuem reações, ou seja, consequências imediatas no seu contexto de espaço e tempo.<sup>30</sup>

Destaco também a colaboração em torno do desenvolvimento da empatia, na qual a atividade (2) pôde mostrar aos estudantes que, ao aplicarem o design como pensamento, ocorreu a oportunidade de desenvolver um foco interno (focando em nós mesmos), assim como um foco externo (compreendendo o mundo mais amplo).<sup>31</sup>

### Considerações finais

A elaboração e a aplicação das atividades 1 e 2 descritas neste artigo, proveniente da adaptação dos processos tradicionais de *design thinking* para os estudantes do NAVE/CEJLL, ofereceram “a oportunidade de aprender sobre design projetando em seu próprio ambiente”,<sup>32</sup> tornando possível colaborar com modos de pensar modos de agir, diante dos seus próprios contextos, na adoção do design como pensamento.

Baseado nisso, destaca-se a oportunidade que tive como estudante de Design da ESDI/UERJ, estagiando em uma escola como o NAVE/CEJLL dentro de uma das disciplinas de projeto – Oficina Integrada 3 –, por meio da proposição de experiências de ensino do *design thinking*, o que privilegiou a sua compreensão. Ilustrando isto por meio de “estratégias apropriadas para abordar novas situações” para “que tenham a habilidade de se adaptar às mudanças” dentro e fora da sala de aula.

Além do apoio oferecido pelo grupo de estudos Design & Escola ESDI/UERJ, para disseminar as atividades relatadas neste artigo

**30** DAVIS, M. et al. *Design as a Catalyst for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314-1453, tele, 1997.

**31** Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo*.

**32** Baynes, K. *Models of Change*, p. 13.

para demais exercícios ou simulações na formação de professores e de estudantes, já que eles se orientam em estudar práticas na noção de aprender projetando, com foco no contexto da Educação Básica, para exaltar “a capacidade de professoras atuarem como designers de experiências de aprendizagem”.<sup>33</sup>

Desse modo, conclui-se que esta experiência constitui uma contribuição para pensar um futuro do ensino em design dentro da Educação Básica, a partir da construção de uma “classe afetuosa”.<sup>34</sup> Pois as atividades 1 e 2 se voltaram a incorporar e demonstrar bondade e preocupação com os estudantes, encorajando a mesma atitude por parte deles, mostrando, a partir dos resultados obtidos, a capacidade apresentada pelos estudantes de exercitar representações sobre o contexto em que estão inseridos. O que foi possível a partir da adaptação dos processos tradicionais de *design thinking*, de modo a fazer sentido aos estudantes da disciplina de Oficina Integrada 3.

**33** Martins, B.; Emanuel, B. Aprender projetando como uma prática educativa insurgente: experiências do Grupo Design & Escola. *Arcos Design*, v. 15, n. 1, p. 97, 2022.

**34** Goleman, D.; Senge, P. *O foco triplo*. p. 24.



PARTE II

# Apprender questionando



# Design e educação

projeto em diálogo

*Talita Garcia*

Artigo originalmente publicado nos Anais do 7º Simpósio de Pós-graduação da ESDI, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/spgd\\_2021/462847-DESIGN-E-EDUCACAO-PROJETO-EM-DIALOGO](https://www.even3.com.br/anais/spgd_2021/462847-DESIGN-E-EDUCACAO-PROJETO-EM-DIALOGO)

## Introdução

A minha experiência com o tema do ensino-aprendizagem de projeto, no contexto da educação formal em design, vem da vivência enquanto aluna, a princípio em um curso técnico e, em um segundo momento, enquanto graduanda.

Para a construção do projeto de mestrado, venho examinando e confrontando algumas inquietações próprias com outros relatos. Ouvi pessoas que tiveram experiências semelhantes à minha, que cursaram ou cursam graduação em design.

Quanto à ministração das disciplinas de projeto, a prática de revisão bibliográfica de professores-pesquisadores com vasta experiência na área de ensino de design tem me ajudado a observar o tema com mais profundidade. Com relação à elaboração teórica de uma abordagem educacional que fomente o diálogo, o autor Paulo Freire tem sido fundamental para o presente estudo.

## Ensino-aprendizagem de projeto

### *A espinha dorsal do currículo*

A prática educativa baseada em projetos não é uma novidade da última década. Tal abordagem tem predomínio nas práticas pedagógicas relacionadas ao design desde o seu início. A professora Izabel Oliveira aborda a questão ao destacar que o conceito de espinha dorsal aplicado ao ensino de projeto se trata de um dos paradigmas mais consolidados e emblemáticos do modelo pedagógico, transposto da matriz europeia para o ensino superior de design no Brasil.<sup>1</sup>

Tal abordagem esteve presente na Bauhaus, considerada a primeira escola superior de design moderno, assim como na HfG-Ulm, matriz educativa pioneira das primeiras escolas de design da América Latina (essas duas escolas-matrizes são oriundas da Alemanha da primeira metade do século XX).

**1** Oliveira, I. M. *O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: o discurso da prática pedagógica*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

Oliveira salienta o seguinte dado: dois terços das disciplinas do primeiro currículo da ESDI/UERJ eram disciplinas de projeto. As restantes recebiam o nome de complementares. O termo complementar também aponta ao ensino de projeto, pois fundamentalmente algo que possui função complementar não existe ou se sustenta de modo isolado.

A professora afirma que um dos temas mais relevantes nos debates relacionados ao ensino em design era a disciplina de projeto e a formação de conhecimento relacionado ao processo projetual de sistemas ou objetos. O ensino de projeto era compreendido como fomentador do desenvolvimento intelectual dos alunos e também como espaço propício para conjugação dos variados conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso.

Apesar da posição central conferida às disciplinas, o Currículo Mínimo, estabelecido em 1987 pelo Conselho Federal de Educação, era pouco flexível para a aplicação desse status, a saber, o status de espaço conjugador de variados conhecimentos. Havia uma expectativa pretensiosa de que era possível implementar fundamentos e direcionamentos com um discurso uníssono em todo o país. Pretensão que, segundo Oliveira, era reflexo da determinação em se organizar e se instituir como categoria profissional, para consolidar uma identidade social.

Em 1996, por meio das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB 9.394/96), confere-se autonomia às instituições de ensino para estabelecimento de projetos pedagógicos e curriculares descentralizados.

Nos dias atuais, o Brasil dispõe de mais de 180 escolas de design de nível superior, segundo dados da *Folha de S. Paulo*. Como apontou Rafael Cardoso, um aspecto positivo dessa ampla expansão que se deu de poucas décadas para cá é que o estudo na área do design deixou de ser exclusividade das capitais.<sup>2</sup>

Não disponho de dados da realidade dessas mais de 180 escolas, contudo, a partir do panorama histórico-crítico da educação

<sup>2</sup> Cardoso, R. *Design para um mundo complexo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

brasileira, de autoria de Demerval Saviani, constata-se que a história recente da educação no Brasil é marcada por um ensino dominado por pressupostos de neutralidade científica e de suposta racionalidade.<sup>3</sup> E que também advoga em causa de um processo educativo com objetivos operacionais. No contexto da graduação, tais objetivos operacionais se traduzem em formação de mão de obra especializada.

### *Hipóteses iniciais e o grupo focal*

Meu ponto de partida se baseava na crença de que a graduação em design consistia em um apanhado de disciplinas pouco conectadas entre si, isto é, com lacunas entre a prática e a teoria. A crítica ia basicamente por dois caminhos: faltavam leitura e debate de ideias. Pensava que deveria haver mais leitura, dado que minha experiência anterior, no curso técnico (no Senac-Rio), a ênfase era 100% prática.

Na experiência da graduação, no contexto da Escola de Belas Artes da UFRJ, as leituras se concentravam em algumas poucas disciplinas, com enfoque essencialmente teórico, relacionadas especialmente às áreas de design gráfico, artes plásticas e fotografia. Não é a intenção deste artigo se contrapor ao caráter multidisciplinar da formação em design, porém, dentro do que experimentei na graduação, muitas vezes não percebia uma conexão entre os conteúdos teóricos e as disciplinas prático-projetuais, que consistiam na maior parte do currículo.

Quanto às disciplinas de projeto, algumas questões em particular me inquietavam. O predomínio de atividades individuais sobre as coletivas, a falta de diálogo no que dizia respeito à conceituação e a defesa dos projetos, assim como uma ênfase muito maior na entrega do que no processo e/ou pensamento projetual.

Egressa de um curso técnico, *grosso modo* eu imaginava encontrar na graduação um curso com referencial teórico mais

3 Saviani, D. A pedagogia histórico-crítica. *Leituras Brasileiras*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=130jrNgMChk>. Acesso em: 15 ago. 2020.

homogêneo e de alguma maneira mais “resolvido”. Essa era minha perspectiva ingênua da época. Porém havia também um incômodo legítimo. Tentarei explicar: o aprendizado de um ofício é uma tarefa importante e não deve ser diminuído frente a esforços exclusivamente teóricos, mas ainda assim acredito que a formação em design encontrada nos melhores cursos que dispomos (segundo os órgãos avaliadores) carece de aprofundamento teórico crítico e leitura.

De fato, a minha busca por algo como um bloco teórico homogêneo, com início, meio e fim, era simplista. Como definiu Rafael Cardoso, o design se trata de um campo essencialmente híbrido, bem maior e mais dinâmico do que qualquer uma de suas manifestações específicas. É uma área complexa e multifacetada, que não se adapta a qualquer definição estreita. Percebido como um campo jovem, segundo o autor, o design ainda está em fase de aprendizado e experimentação.<sup>4</sup>

Entretanto, como o trabalho científico não se resume a um estudo ensimesmado, foi realizado um grupo focal com colegas designers, uns formados há alguns anos e outros ainda estudantes de graduação. A dinâmica foi rápida, como uma conversa simultânea de todos participantes, via videoconferência. Atuei mediando com perguntas que diziam respeito à experiência dos participantes enquanto estudantes. As perguntas eram abertas e tratavam de como os participantes avaliavam a experiência educacional nas disciplinas de projeto que eles vivenciaram. As impressões obtidas podem ser observadas na tabela a seguir:

TABELA 1. PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>RELATO DO(A) PARTICIPANTE</b>
Designer A estudante com experiência de estágio	UFES	Relatou que é “tudo muito mais individualizado” e que é no mercado onde aprende a trabalhar colaborativamente

4 Cardoso, R. *Design para um mundo complexo*, p. 238.

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>RELATO DO(A) PARTICIPANTE</b>
Designer B profissional graduado(a)	UERJ	“Os projetos eram quase sempre em grupo”, e destacou uma característica interessante da turma, que costumava fazer rodízios para que os grupos não fossem sempre os mesmos
Designer C profissional graduado(a)	UERJ	Reforçou que os projetos eram, na maioria das vezes, em grupo, não percebia a dinâmica com o professor como um diálogo, pois era mais “debaixo para cima”. Acredita que a experiência na universidade foi fundamental para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico
Designer D profissional graduado(a)	PUC-RIO	Relatou uma grande ênfase em projetos individuais, porém o trabalho final do curso “foi feito em dupla”, fato que chamou a atenção dos demais integrantes da conversa: “que sonho”, disse um dos designers. Pensa que faltou aprender sobre pensamento projetual
Designer E estudante com experiência de estágio	UFRJ	Destacou que a questão “varia muito de acordo com o professor”, há projetos em grupo e outros individuais; quanto a troca/diálogo, criticou que alguns professores tentam “impor o olhar deles” por questões que definiu como de “muito ego.” Gostaria de “aprender a defender os conceitos dos projetos”
Designer F profissional graduado(a)	UERJ	Concordou com os colegas de universidade quanto às práticas em grupo e desenvolvimento de raciocínio crítico e também destacou variar de acordo com o professor, concordando que alguns tinham uma ênfase egocêntrica – nesse momento, o designer B criticou que alguns professores faziam uso excessivo da aula para exaltar a própria vida profissional: “ <i>accomplishments</i> da carreira” ao invés de “darem aula.”

**FONTE:** desenvolvido pela autora.

Havia no grupo seis participantes, associados a quatro diferentes instituições. Pude observar que, da minha hipótese inicial, o aspecto da prática individual reverberou com cerca de 50% do grupo. Quanto aos pontos a respeito da falta de reflexão e debates em torno do processo projetual, a hipótese, uma vez confrontada com a minha experiência própria, de modo geral encontrou ainda mais identificação junto aos participantes.

## **Pedagogia crítica**

### *Riscos de uma educação acrílica e bancária*

O autor Rafael Cardoso apresenta opiniões e ideias acerca de relações de ensino e aprendizado que estabeleçam diálogo com o mundo contemporâneo, a que ele se refere como complexo. O autor tece tais considerações, pois parte da premissa de que muitos dos interlocutores a quem se dirige na sua obra são professores e estudantes de design.<sup>5</sup>

Um ponto que me interessa é a ideia de Cardoso a respeito da inovação. O autor identifica como um valor característico do bom design a criatividade, o que chama de inventividade da linguagem. Segundo ele, todo trabalho de design promove a conjugação de linguagem, no geral, de ordem visual ou plástica.

O autor destaca como os “melhores projetos” aqueles que empregam diferentes linguagens de modo criativo e inovador. Tal ideia, que ele admite como óbvia em um primeiro momento, é contraposta com a ideia seguinte, pois o autor percebe a criatividade como um dos pontos menos discutidos no ensino de design.

Cardoso resgata um valor relevante, a princípio destacado pela Escola de Ulm: a importância de inculcar na formação do designer um pensar reflexivo. Defendendo que, se recém-egresso de uma formação acrílica, o designer incorreria no risco de, no momento da sua atuação profissional, esbarrar com limites de uma dinâmica de subordinação na qual o profissional tem sua autonomia

<sup>5</sup> Cardoso, R. *Design para um mundo complexo*.

suprimida, e é com frequência colocado em situação de “mandado e não mandante”, nas palavras do autor. Como conciliar essa posição silenciada com a prática criativa que se engaja em projetos tidos como inovadores?

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire destaca que, conforme analisava as relações educador-educandos, nos seus diversos níveis, mais constatava um caráter marcante: o fato de essas se basearem na narração. O que sintetiza e insere no termo “concepção bancária” da educação, que é, decerto, um obstáculo à construção de um projeto educativo que estimule a reflexão aliada à prática criativa.

A dinâmica da narração de conteúdo se dá dessa maneira: temos, de um lado, a narração, que advém do educador, o sujeito. Do outro lado, os educandos, que Freire no contexto da “concepção bancária” descreve como objetos pacientes, ouvintes. O autor aponta para uma circunstância de quase enfermidade, na qual a tônica da narração se mostra estática e, sobretudo, repetitiva.

Em uma relação que, por vezes, abarca conteúdos que em nada se conectam à experiência de vida dos educandos, Freire descreve com inquietação e críticas duras: o educador se estabelece como o real sujeito, que tem a tarefa de “encher” os educandos com o conteúdo da sua narração. Estes conteúdos se apresentam como fragmentos da realidade, desconectados das dinâmicas da sua totalidade e dos mecanismos com os quais poderiam travar diálogo e adquirir sentido. A dinâmica educativa que sabota a liberdade criativa do estudante é a mesma que sabota a liberdade criativa do educador.

Paulo Freire comenta que uma das características dessa educação narradora e/ou dissertativa é justamente a sonoridade da palavra, e não a sua significação. A narração direciona os educandos à via da memorização acrítica. O sujeito, o educador, conduz os educandos ao repetir mecânico. Nesse sistema “bancarista”, quanto mais o educador “deposita”, melhor educador ele é. E, seguindo a mesma lógica, quanto mais o educando “recebe” passivamente, melhor educando será.

Fico me perguntando até que ponto a educação em design está mais na lógica da domesticação do fazer projeto do que do pensar e implementar projeto. Isso porque muitas vezes as referências trazidas para as salas de aula são distantes das realidades socio-culturais dos estudantes.

Ainda fazendo um retrospecto do meu tempo na graduação, no ano de 2016, Diego Vieira Machado, estudante de Arquitetura da UFRJ, foi assassinado dentro do campus do Fundão. Diego era morador do alojamento local. Próximo à data do trágico incidente, eu estava no ponto de ônibus quando vi passar um grupo de estudantes, cerca de trinta pessoas que, empunhando cartazes, exigiam justiça para Diego.

Nessa mesma época, eu e minha turma de Design tínhamos aulas na Ilha do Fundão, local próximo aos maiores complexos de favela do Rio de Janeiro. Nós também estávamos desenhando cartazes, o mesmo suporte que era instrumento de manifestação política e pedido de justiça. Mas, no caso dos cartazes da escola de design, o exercício girava em torno de filmes norte-americanos e europeus, um exercício técnico-cosmético, dado que a turma não havia realizado qualquer troca ou discussão sobre os filmes.

Voltando a Paulo Freire e ao conceito alienante de educação bancária, o autor destaca que, na concepção bancária, ao invés de se comunicar, o educador emite comunicados e depósitos, e na ponta o educando recebe pacientemente, memoriza e faz eco. Nesse contexto, o papel do educando, ou, como o autor diz, sua “única margem de ação” é receber os depósitos, guardar e arquivar.

O autor aponta que o que de fato é arquivado, nesta lógica, são as pessoas envolvidas nessa percepção abusiva da educação. Arquivado, uma vez que não sobra espaço para a criatividade, para o saber e para a transformação. O saber reside na criação, na recriação, na impaciência investigativa, permanente, uma busca que os indivíduos realizam no mundo, com o mundo e com os outros. A educação contraopressora, ou libertadora, é atravessada pela esperança. Na referida lógica da visão “bancária” da educação, o saber é um objeto que parte dos seus detentores para aqueles que nada sabem, temos então o que o autor observa tal como um

fenômeno operativo da ideologia da opressão: a total ignorância que se atribui ao educando.

Em uma dimensão opressora que chama de “cultura do silêncio”, o autor reúne com concisão oito pontos a respeito da “educação bancária”.<sup>6</sup>

1. O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
2. O educador é o que sabe; os educandos os que não sabem;
3. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
4. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
5. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
6. O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
7. O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam;
8. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

### *A extrema-direita e sua repulsa a Paulo Freire*

O ano de 2021 celebra o centenário de nascimento do educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997), considerado um dos pensadores mais notórios do campo da pedagogia no âmbito mundial. No entanto, nos dias atuais, sua filosofia da educação de tom progressista e social-democrata, vai de encontro a valores bem diferentes aos próprios daqueles que hoje ocupam altos cargos políticos no país. Estes detratores de Freire se alinham ao espectro político da extrema-direita.

O antigo governo Bolsonaro, o MBL, os movimentos Escola sem Partido e o Direita São Paulo são alguns dos grupos que engrossam as fileiras desta empreitada anti-intelectual que buscou, e ainda busca, cassar o patronato da educação de Freire, título concedido ao seu legado em 2012, por sugestão da então deputada federal Luiza Erundina. Na época a câmara foi unânime a favor da

6 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020. p. 82.

honraria. Cabe destacar que Freire lecionou em mais de 50 países e recebeu mais de 40 títulos *doutor honoris causa* de universidades nacionais e estrangeiras.

Para seus inimigos antidemocráticos, o nome de Paulo Freire é símbolo de algo ao mesmo tempo pouco aprofundado e nocivo, que tem de ser destruído, pois remete a “termos inimigos”, como “marxismo” e “esquerdismo”. Essa segregação estreita não faz menção à sua trajetória internacional, ao seu trabalho pioneiro na alfabetização de adultos, e, menos ainda, às suas obras. Os que se opõem ao legado de Paulo Freire são adeptos das *fakes news* (em português, notícias falsas); via correntes de WhatsApp, postagens no Facebook etc. *Fake news* nada mais é do que um termo besta para mentira.

A frase que mais reverbera, entre as mentiras que são repetidas em ataque ao legado de Freire, segue a linha argumentativa da falácia, isto é, um raciocínio errado com aparência de verdadeiro. Essa é a afirmação “figurinha repetida” em caixas de comentários pela internet adentro: “Freire é o culpado pela má qualidade da educação brasileira, pois ele é o patrono da educação brasileira”. Por sua aparência real, é fácil enredar aqueles que nunca tiveram contato com a obra de Freire com esse argumento. Tal deturpação segue a lógica do argumento circular. Freire seria o culpado pela “má qualidade da educação brasileira”. E por qual razão tal legado ingrato seria atribuído a ele? A razão, explicam os seus antagonistas, é “o fato de ele ser o patrono da educação brasileira”. O básico de um argumento é que a conclusão deve decorrer das premissas, porém, na falácia do argumento circular, a conclusão é a premissa.

“A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto”; a famosa frase do antropólogo Darcy Ribeiro explicita o estado permanente de crise que assola a educação no país. Essa situação inerte e planejada perpetua os abismos entre os estratos sociais,

à medida que se nega a investir na educação de qualidade como um direito para todos.<sup>7</sup>

As falas agressivas, que tencionam fazer de Paulo Freire o bode expiatório da situação sofrível da educação brasileira, servem também como cortina de fumaça para tomadas de decisão do governo que são desserviços no sentido de reverter o quadro e, pelo contrário, operam no sentido de agravá-lo. A PEC *do teto de gastos*, ou PEC *do fim do mundo*, determina uma interdição, por 20 anos, dos investimentos públicos na educação em áreas como ciências, tecnologia, infraestrutura e saúde. O panorama é de subfinanciamento (para se valer de um eufemismo), coordenado por um punhado de gestores públicos sem o menor compromisso socioeducativo.

### Considerações finais

Segundo Sydney Freitas, o reprodutivismo é uma prática de ensino que não considera a relevância da teorização no seu processo e, de tal modo, se restringe a reprodução de conhecimentos, atitudes e condutas formuladas em épocas ou ambientes alheios ao seu real contexto.<sup>8</sup> Freitas ainda destaca que no campo do design existem reproduções de grades curriculares, de comportamentos, de estereótipos etc. O autor salienta que tais reproduções são dinâmicas que merecem investigação científica.<sup>9</sup>

A educação é um campo em disputa política. Paulo Freire explicitou com clareza seu lado, junto da democracia e da autonomia crítica. É natural que uma pedagogia que fale de libertação cause incômodo naqueles que advogam por controle e autoritarismo, porém o ensino-aprendizagem em design, um campo

7 A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto. *Carta Capital*, 5 set. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto/>. Acesso em: 31 out. 2021.

8 Freitas, S. In: Lima, G. C. (Org.). *Textos selecionados de design 1*. Rio de Janeiro: PPDESDI/UERJ, 2006. p. 135.

9 Freitas, S. p. 136.

novo e em expansão, não se beneficiaria em compartilhar ou fazer eco a tais ideais.

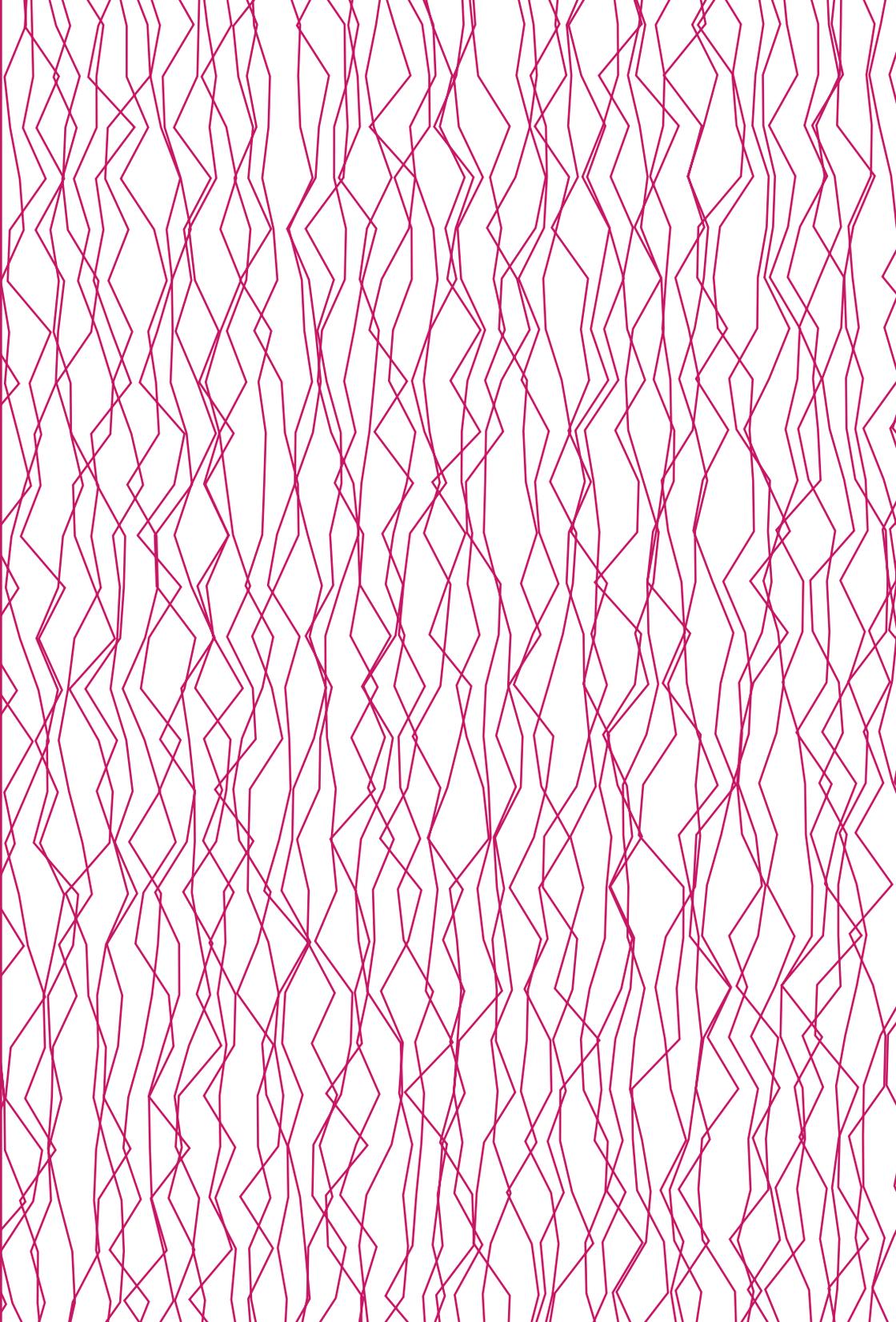
Como já dito, a Escola de Ulm idealizava o designer-pensador, tal ideal é fundamental para a prática da educação da autonomia. O desequilíbrio, ou lacuna, entre a teoria e a prática deve ser pesquisado, uma vez que um ensino superior sem pesquisa e leitura, com ênfase tão somente na prática, torna-se um ensino profissionalizante. Em contrapartida, o ensino excessivamente teórico, distante da prática, corre o risco de se alienar da sua realidade concreta extramuros.

Seria até certo ponto ilógico imaginar a prática de projeto alheia ao pensar. Porém, é possível pensar a partir de lógicas dominantes viciadas, que advogam a favor da manutenção das relações de poder presentes na nossa sociedade, marcada por desigualdades abismais.

Para que o pensamento de projeto e a forma com que os problemas são percebidos neste contexto não sejam isolados na individualidade, ou internalizados em subjetividades, mas compartilhados e construídos em conjunto, as dinâmicas de aula de projeto podem ser desenhadas e reexperimentadas, por isso coloco em foco a riqueza dialógica que perpassa o ensino-aprendizagem nãoopressor, baseado na relação de comunhão educando-educador. Pretendo seguir pesquisando mais sobre o tema deste texto ao longo do meu processo da dissertação.

#### AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Ricardo Artur, e também aos meus colegas do grupo de orientação. Agradeço aos colegas que participaram do grupo focal e aos trabalhadores e docentes da ESDI/UERJ. Todos estes tem contribuído para a realização deste projeto, ainda em curso.



# Conexões entre design e a estrutura heteronormativa

*Eduardo Barros Gonçalves*

## Introdução

O presente artigo busca propiciar reflexões e debates sobre as maneiras pelas quais o design (gráfico, de moda, de produto, digital etc.) atua como um agente potencializador de uma ordem normativa heterossexual ou – como chamaremos neste trabalho – da heteronorma.

De início, cabe situar que este trabalho se trata de um recorte temático da dissertação de mestrado *Design, heteronormatividade e condições de trabalho: reflexões sobre corpo, gênero e precarização da(o) designer*, defendida em 2020. Ao longo da pesquisa de campo, realizada entre 2018 e 2019, atravessamos reflexões que articulavam cinco eixos de análise: heteronormatividade no design, condições de trabalho, raça, classes sociais e o cotidiano em uma escola de design (ESDI/UERJ). A análise a partir desses cinco eixos buscou desvelar como a combinação desses temas opera em favor da manutenção de um sistema capitalista heteronormativo.

Para o presente trabalho, contudo, aprofundaremos-nos nas reflexões acerca do eixo “heteronormatividade no design”. A discussão sobre as relações entre design, produção e manutenção da heteronorma, que propomos com este artigo, busca explicitar que o design não só dá formas a ideais próprios de dado momento histórico como também recomenda determinados usos, forjando comportamentos em massa e atuando como agente materializador de uma norma heterossexual que é anterior ao nascimento dos corpos – cabe considerarmos que começamos a organizar o enxoval de um bebê, ainda antes de seu nascimento, com base em seu sexo biológico. Essa reflexão inicial nos ajudará a elucidar como a noção cultural de gênero se alia ao design de forma prescritiva, conduzindo a um controle social dos corpos ao longo de toda a vida e apresentando-se como uma estrutura social determinante.

Conforme Foucault (1987), a sociedade prontamente se manifesta para sinalizar quaisquer desvios das normas, sejam elas mentais, sexuais ou comportamentais. Na obra *Vigiar e punir – nascimento da prisão*, publicada em 1975, o autor identifica como esse controle social atua sobre nossos corpos e vidas para que haja

o esquadramento das performances individuais dentro de um padrão entendido como adequado. A esse processo de esquadramento, Foucault dá o nome de “disciplinas”, um sistema de regras que terá papel fundamental na regulação dos corpos organizados em sociedade:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.<sup>10</sup>

Em 1976, em sua obra seguinte, *História da sexualidade I*, Foucault evidencia como a formação de uma sociedade burguesa vitoriana no século XIX impõe um modelo de sexualidade no qual o “casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo”.<sup>11</sup> O autor entende a sexualidade como uma das formas de manifestação do poder, que opera sobre os corpos, sanciona e disciplina suas possibilidades e exclui os que considera desviantes. Esse conceito de disciplinamento nos auxiliará a entender como a heteronorma se manifesta socialmente e como ela pode ser apreendida por meio da percepção material dos corpos.

Articulado a esse disciplinamento, o design emerge como agente materializador do discurso heteronormativo. Cabe acrescentar que, para Foucault, discurso é:

Um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento

**10** Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. L. M. P. Vassalo. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 135.

**11** Foucault, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. M. T. C. Albuquerque; J. A. G. Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 9-10.

comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão): a “ordem do discurso” própria de um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora, e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.<sup>12</sup>

A percepção material dos corpos da qual falamos, no entanto, pode ser capciosa (sob as lentes da heteronorma). E é aqui que nos deparamos com outro conceito, também caro às nossas análises relativas à heteronorma: a passabilidade – termo apropriado do universo transexual e que se refere à capacidade de passar despercebida(o) na sociedade, ou melhor: de “performar a norma”. Nesse sentido, alinho o uso do termo aos estudos sobre identidade e passabilidade (do inglês, *passing*), de Pamela L. Caughie (2010), que a entende como:

A dinâmica de identidade e identificação – os processos sociais, culturais e psicológicos por meio dos quais um sujeito passa a entender sua identidade em relação aos outros. Embora a passabilidade seja frequentemente entendida como fraude ou traição, como um pecado contra a autenticidade, a autenticidade é em si um conceito historicamente específico.<sup>13,14</sup>

Aludindo, ainda, ao conceito de disciplina proposto por Foucault, Caughie sugere que a passabilidade é a capacidade de

12 REVEL, J. 2005, p. 37.

13 Caughie, P. L. “Passing” and Identity: a Literary Perspective on Gender and Sexual Diversity. In: Jung P.; Vigen A. (Eds.). *God, Science, Sex, Gender: An Interdisciplinary Approach to Christian Ethics*. Champaign: University of Illinois Press, 2010. p. 203.

14 No texto original: “[Passing, in my use, signifies] the dynamics of identity and identification – the social, cultural, and psychological processes by which a subject comes to understand his or her identity in relation to others. Although passing is often understood as fraudulence or betrayal, as a sin against authenticity, authenticity is itself a historically-specific concept, one whose meaning and value were being challenged in the modernist era”.

performar em direção a uma norma esperada, sem de fato enquadrar-se nela. A autora problematiza a percepção social que se tem das pessoas que manifestam essa capacidade, reputadas como ilegítimas quando “desmascaradas”.

É precisamente essa relação entre identidade (sexual ou racial) e a verdade que faz a “passabilidade” parecer moral e politicamente repressível, e isso leva as pessoas a condenar a passabilidade como engano ou fraude. Nós podemos não acreditar mais que um homem feminino ou uma mulher masculina ou relações do mesmo sexo sejam crimes, Foucault diz, mas mantemos “a suspeita de que são ficções, que, involuntárias ou autoindulgente, [...] seria melhor dissipar”.<sup>15</sup>

Assim, afirmar que alguém tem “passabilidade hétero” significa dizer que, embora não seja heterossexual, essa pessoa é socialmente percebida como tal e, portanto, estará sujeita a represálias caso sua “inverdade” seja descoberta. Essa percepção, como veremos adiante, é feita a partir de uma série de itens e assimilações, entre eles os discursos entranhados nas peças de design que trajamos ou portamos.

Explorando essas dimensões discursivas do design, o arquiteto e historiador britânico Adrian Forty (2007) examina a produção industrial de bens de consumo sob recortes históricos e sociais, ressaltando que os aspectos econômicos e ideológicos do design vão muito além das questões do uso e da boa forma. Ao longo do livro *Objetos do desejo*, o autor descreve os impactos do design na sociedade ao conferir “formas tangíveis e permanentes às ideias sobre quem somos e como devemos nos comportar”.<sup>16</sup> Nesse sentido, Forty identifica na historiografia do design tanto as influências de suas condições de produção como seus efeitos sobre as dinâmicas do tecido social.

**15** Caughie, P. L. “Passing” and Identity, p. 204.

**16** Forty, A. *Objetos de desejo: design e sociedade desde 1750*. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 12.

A partir desses cruzamentos, buscaremos entender como a produção de design se relaciona com a construção e a manutenção da heteronormia sob uma perspectiva crítica da heteronormatividade. Se, para Foucault (1987), um corpo é esquadrihado por meio de normas assimiladas e performadas, então encontraremos no design um rico materializador do arsenal necessário para elevar essas performances ao domínio material. Por meio de produtos e visualidades, o design reproduz e dá forma a certos ideais presentes em nossa sociedade, contribuindo para a criação de narrativas que, aliadas à ficção, à religião, à educação e a outras instituições portadoras das mesmas convicções, irão declarar como naturais as diferenças comportamentais atribuídas a cada gênero. O ferramental do design, no entanto, vai além da oralidade e “provoca efeitos muito mais duradouros do que os produtos efêmeros da mídia porque pode dar formas tangíveis e permanentes às ideias sobre quem somos e como devemos nos comportar”.<sup>17</sup>

### **Abordagem metodológica**

O percurso metodológico da pesquisa tem início em uma imersão em trabalhos que abordavam questões relativas à heteronormatividade e à produção de design e seus impactos na construção de identidades em massa. Após essa investigação teórica, e buscando reunir os elementos necessários a uma investigação em campo das questões tratadas ao longo da introdução, foram realizadas entrevistas com o corpo discente da ESDI/UERJ, a fim de entender como a heteronormia, central às análises deste trabalho, se manifestava em suas vidas cotidianas. A realização dessas entrevistas buscou articular os conteúdos teóricos com relatos pessoais com a finalidade de entender, reforçando ou refutando, os desdobramentos empíricos do que observamos como uma força cultural imposta verticalmente: a heteronormia.

<sup>17</sup> Forty, A. 2007, p.12.

A seguir, transcrevo as perguntas que abordavam questões relativas à heteronorma:

- 1. Com quem você mora? Como é feito o trabalho doméstico na sua casa? Faz sozinho(a), divide com o grupo, contrata terceiros...?;
- 2. Você se sente à vontade ou destoante nos lugares que você frequenta? Há situações em que você se sente naturalmente constrangido(a)? Quais são elas?
- 3. Como você se declara quanto ao seu gênero e a sua orientação sexual? Acredita que isso interfere nas suas relações dentro da ESDI? E fora? Como e por quê?
- 4. Quando você compra coisas para você (o que inclui roupas, acessórios, sapatos, utensílios para a casa, material escolar etc.), você reflete ou se preocupa sobre a imagem que essas coisas irão transmitir sobre você?
- 5. Como você se percebe e como você acha que é percebida(o) socialmente? Acredita que a maneira como você se vê é diferente ou parecida com a maneira como as pessoas te enxergam? Poderia explicar?

Cabe ressaltar que o grupo de pessoas entrevistadas representa uma amostra específica, sendo todas elas estudantes matriculadas na ESDI/UERJ. Isso as coloca em uma posição particular com relação a outros possíveis grupos sociais. Apontar esse recorte significa reconhecer que não há qualquer pretensão de se generalizar o teor das entrevistas realizadas e analisadas a seguir. Elas são, antes, pistas de como as normas sociais manifestam-se dentro de um recorte sociogeográfico localizado materialmente.

Ainda como um adendo ao método utilizado na dissertação e extensivo a este artigo, assinalo que empreguei tanto o feminino quanto o masculino para me referir a mim mesma, estendendo à camada da linguagem a incerteza que me foi projetada ao longo de toda vida, muito antes de me tornar um pesquisador: esse aí “é ou não é?”. A expressão presente na primeira parte do título deste artigo (*Essa Coca é Fanta*) está impregnada de um juízo de valor com o qual parte da população desviante do padrão heteronormativo é obrigada a negociar socialmente desde a infância,

muitas vezes ainda sem saber o que está em jogo na disputa pelo “hall das identidades reconhecidas”.<sup>18</sup> Acrescento, ainda, que utilizaremos também o plural para registrar, ao longo do texto, que as articulações aqui documentadas partem não só de mim, mas também do orientador deste trabalho e de tantas outras pessoas que cruzaram o trajeto da pesquisa ao longo de sua realização.

## Resultados

Para adentrar a análise das entrevistas, retomamos um ponto crucial para que essa seja feita sob um prisma de crítica da heteronormatividade. Como nos aponta Amiel Vieira (2018), sociólogo intersexo e transmasculino, a existência de outros corpos e identidades fora das imposições da heteronorma é natural, biológica e histórica.

Corpos como o meu – intersexo e transexual – têm resistido por séculos já diante deste universal impositivo heterocisnormativo. São corpos que, através de fissuras, e ainda que à margem e na fronteira da sociedade, têm procurado se posicionar perante um projeto engendrado de sociedade, agraciado pelo capitalismo, com a bênção do conservadorismo moral e religioso.<sup>19</sup>

Apoiando-se nesse conservadorismo, a nomeação dos gêneros se dará na camada dos discursos culturais, assim como a atribuição de características comportamentais inerentes a cada um. Os conflitos ocorrem a partir do momento em que esses discursos buscam naturalizar determinados comportamentos como características naturais e específicas de cada gênero. E sob essa premissa dos “comportamentos naturais” repousa a distinção social dos papéis de gênero e a constante regulação do corpo como um território de disputas políticas e discursivas.

**18** Guattari, F.; Rolnik, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

**19** VIEIRA, 2018, p. 482.

Como observa Silvia Federici, o corpo disciplinado, necessário para a manutenção de uma classe proletária autorreguladora, não existia antes da transição do sistema feudal para o capitalismo industrial.

É apenas na metade do século XIX que se pode vislumbrar um trabalhador como este – moderado, prudente, responsável, orgulhoso de possuir um relógio (Thompson, 1964), e que considera as condições impostas pelo modo de produção capitalista como “leis da natureza” (Marx, 1909, t. I, o. 809) –, um tipo que personifica a utopia capitalista e que é o ponto de referência para Marx.<sup>20</sup>

Aqui, cabe delimitarmos que o capitalismo industrial, provedor das materialidades de design que usamos no decorrer de nossas vidas, é um sistema que se desdobra em classes (e gêneros, e raças, sexualidades...). Classes essas que constroem suas subjetividades em função de normas comportamentais sistematicamente reiteradas na direção de padrões socialmente aceitos. As normas em jogo cancelam e legitimam as possibilidades de ser e estar no espaço urbano – e a delimitação desses perímetros comportamentais pode ser facilmente observada dentro das questões relativas aos desvios da heteronorma. Isso significa que, a partir da interpretação do gênero como um fator que antecede a constituição do indivíduo, toda a identidade que se constrói subsequentemente deve remeter ao seu símbolo e informar as características que se associam a ele.

A partir do momento em que o design se torna um campo de produção em massa, os discursos e declarações implícitos em suas formas e comunicações passam a ser distribuídos também em larga escala. Esses discursos vão ser responsáveis por levar objetos com a mesma linguagem para diferentes regiões geográficas e criar, em âmbitos nacionais e mundiais, imaginários

<sup>20</sup> Federici, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. Coletivo Sycorax. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2017, p. 244.

e proposições de como ver, perceber e interagir com o mundo, de forma que cada design se torna também uma declaração.

Após essa breve retomada teórica, buscaremos agora entender como os relatos das pessoas entrevistadas se relacionam com o corpo teórico que delineamos ainda na introdução deste artigo.

Para conferir à amostra de entrevistas um caráter representativo, buscamos no portal DATAUERJ as estatísticas demográficas sobre o corpo discente da escola.<sup>21</sup> Verificamos que aproximadamente 40% era do sexo masculino e 60% do sexo feminino e que o ingresso na graduação abrange uma média de 40% por reserva de vagas (cotas), sendo 20% para negros e pardos e 20% para estudantes da rede pública. A partir desses dados, chegamos a um grupo reduzido de sete pessoas.

Esse recorte representa aproximadamente o corpo discente da escola – tanto na graduação quanto na pós-graduação. Na graduação, entrevistamos três pessoas do gênero feminino – sendo uma cotista – e duas do gênero masculino –, sendo um cotista; na altura da realização dessa pesquisa de campo, não havia cotistas na pós-graduação (embora o edital preveja cotas nessa modalidade de ensino) e a porcentagem de homens era muito próxima à de mulheres. Logo, entrevistamos uma pessoa de cada gênero.

A análise das entrevistas delineou que, como nos indica Silvio Almeida (2019), as estruturas que constroem nossa sociedade precedem às instituições e, logo, estas estarão construídas sobre aquelas. As entrevistas foram gravadas em um aparelho celular e posteriormente transcritas.<sup>22</sup> A cada entrevistada(o) foi solicitado que escolhesse um nome fictício de sua preferência para manter o sigilo de seus depoimentos.

Entre os questionamentos feitos durante as entrevistas, buscamos entender como se configura a divisão do trabalho doméstico – sob o ponto de vista dos gêneros – para, posteriormente,

**21** UERJ. DATAUERJ 2019: *anúário estatístico base de dados 2018*. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

**22** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

tratarmos das questões ligadas às relações entre design e a heteronorma.

No caso de uma entrevistada moradora do Leme, bairro da zona sul carioca, que reside com sua mãe e o padrasto, este trabalho é realizado por uma funcionária mulher contratada. Entre as demais pessoas entrevistadas, três residem com amigos ou companheiros e relataram dividir as tarefas domésticas e, dos outros três que residem com seu núcleo familiar (pai e mãe), dois descreveram a configuração da divisão de trabalhos domésticos em sua residência como o regime costumeiro, que relega a mulher ao papel de mantenedora da organização domiciliar.

Atualmente meu pai tá desempregado, a minha mãe sempre foi dona de casa, por um tempo ela até chegou a estagiar numa escola quando ela fez graduação em Pedagogia, é o costume, né, cara? Ela voltou a ser dona de casa mesmo (Alice, 22 anos, negra, graduanda, cotista, heterossexual).

Destacamos também a resposta de outro entrevistado, o qual afirma que, embora sua mãe esteja regularmente empregada e exercendo uma tarefa remunerada fora de casa, também recai sobre ela a responsabilidade da realização das tarefas domésticas.

Quem cuida da parte doméstica é mais minha mãe... Ela é mais responsável por essa área. E aí se fosse estipular uma hierarquia seria ela, meu padrasto e eu. Eu cuido mais das minhas coisas pessoais. Assim... Meu quarto, minhas roupas, mais os meus pertences. Enquanto minha mãe cuida mais da limpeza geral da casa, alimentação... (Gustavo, 20 anos, pardo, graduando, cotista, heterossexual).

Durante os depoimentos, as questões relativas ao gênero e à heteronormatividade se mostraram, naturalmente, centrais nas falas das pessoas entrevistadas. Das respostas colhidas, buscamos apreender de que forma e em que medida o design de produtos e acessórios utilizados no dia a dia cria uma narrativa visual que se conecta com camadas do comportamento e da identidade. Vamos começar essa imersão analisando o que nos diz Sol:

Eu não tenho um visual que as lésbicas curtem muito. Te falei, né? Eu tenho um visual super-hétero, né...? Eu acho que tem essa coisa de usar saia, de às vezes usar maquiagem, mas não muita... Só aquela *make* natural... (risos). O fato de eu ter o cabelo comprido, um corte que é um corte bem padrão... Não tenho nada muito diferente... Acho que tem uma visualidade do mundo LGBT que rola, assim, um reconhecimento... as mulheres tão usando bastante cabelos angulares, assim... Porque acho também que a gente quebrou um pouco aquele estereótipo da lésbica mais parruda... Tipo, “vou usar só camiseta, e jeans...”, acho que a gente tá construindo um horizonte em que uma lésbica feminina é ok... Mas eu entendo também que existem performances, tanto da vestimenta quanto do estilo... quanto do próprio jeito, né... De tratar e de estar... Que são jeitos que performam LGBT, mais nesse horizonte... Eu sou completamente padrão binário, sabe? Completamente padrão... Nem sou tão colorida, assim... Sou mais branco, preto e tons de cinza... Mas não sinto que isso é algo que transparece na minha personalidade, nunca ninguém me perguntou algo sobre isso, sabe... Porque eu acho que não é algo que eu represente muito, assim... Acho que eu tenho um estilo bem binariozinho, padrãozinho. (Sol, 31 anos, branca, doutoranda, não cotista, “hétero meio bi”).

Logo de início, a fala de Sol nos relata que a visualidade que ela utiliza para se vestir é, em suas palavras, “super hétero”. Ela prossegue exemplificando os itens que criam aquilo que pode ser entendido como um visual feminino hétero: usar saia, maquiagem e cabelos longos. Sol refere também a existência de “jeitos” que “performam LGBT”; para ela, portanto, há um código comportamental e estético que caracteriza especificamente as pessoas héterodesviantes. Ainda problematizando a respeito dessa questão, explicitando que se trata de uma moeda de troca social que pode ser usada para se inserir em determinados grupos, Sol avalia:

Tem um código até de tipo “ai, eu vou tá muito menininha no meio delas [amigas lésbicas que se vestem com um padrão considerado masculino], não vai dar certo...”, sabe...? E não vai dar certo não é nem por elas, mas é porque eu vou me sentir mais à vontade com elas, entendeu? E acho que elas vão se sentir mais à vontade comigo... e aí rola uma linha tênue, né? Entre tu deixar ser de quem você é pra

encaixar num grupo... ou de tu entender que tu também tem uma coisa meio camaleão que tu pode frequentar... “Quero tá com essa galera – vou assim, quero tá com aquela galera – vou assado...” E eu acho que não é me despir de mim mesma... É assumir que eu posso ser todas essas pessoas... E que é legal eu tá andando com todas essas pessoas e que bom que essas pessoas me aceitam nesses grupos, sabe? (Sol, 31 anos, branca, doutoranda, não cotista, “hétero meio bi”).

E, ainda sobre a existência de visualidades que caracterizam identidades em função de suas orientações, outra entrevistada pondera que:

Gostaria de que não..., mas eu acho que existe sim... acho que não tem como a gente dizer que não existe, porque existe... [uma visualidade héterodesviante] (Joana, 23 anos, negra, graduanda, não cotista, bissexual).

Assim, concordando ou não com o estabelecimento desses padrões, Joana entende que algumas pessoas poderão ser identificadas no espaço urbano por meio de uma visualidade que informará sobre sua consonância ou dissonância para com o padrão heteronormativo. Opinião que também permeia a fala de Mariana:

Eu acho que talvez... É o conjunto, né... A forma que você se porta, a roupa que você usa... Eu não sei... É foda, né... Porque a gente falando da forma visual... É muito estereotipada, né... A gente acaba lidando... Eu falo sobre isso, mas eu não necessariamente concordo... Só que... Existe isso, a gente não pode fingir que isso não existe (Mariana, 23 anos, branca, graduanda, não cotista, bissexual).

Ainda nesse sentido, um outro entrevistado, que se identifica como heterossexual, também oferece uma vivência que nos indica que a heteronorma é um padrão que poderá ser cobrado de todos, inclusive de pessoas que se considerem heterossexuais, expondo-as a sanções ou violências em função de seu descumprimento da norma:

Eu lembro uma vez que eu cheguei num supermercado que tinha aqui perto, e... Não sei porque... Provavelmente porque eu tava com um brinco maior de argola e talvez por causa disso o repositor de estoque de prateleira achou que eu fosse gay, e eu acho que ele achou que eu tava dando em cima dele... E eu tava tipo viajando pra determinada direção, e por acaso ele tava lá, tá ligado? E aí ele tinha falado umas duas coisas assim, meio pejorativo... Eu não lembro exatamente o que, mas meio que criticando, tá ligado? Eu não sei o que na aparência... Eu não me sentia, tipo, com trejeitos homossexuais, ou qualquer coisa do tipo... E que fosse aparente, tá ligado? Além do brinco... (Moby Dick, 23 anos, branco, graduando, não costista, heterossexual).

Nesse trecho, Moby Dick nos coloca em contato, ainda que indiretamente, com suas noções do que seriam “trejeitos homossexuais”. Apesar de não detalhar quais seriam esses trejeitos, o entrevistado refere a existência de comportamentos que, para ele, estariam associados a uma orientação homossexual. No entanto, por considerar que ele próprio não performa dentro desse comportamento, Moby Dick atribui ao design de um acessório (nesse caso, o “brinco maior de argola”) a responsabilidade pela adjetivação pejorativa que sofreu no evento narrado. A expectativa social depositada sobre as performances de gênero foi um tema recorrente nas respostas, assim como a existência de estereótipos também foi sinalizada e problematizada:

Eu acho muito fácil cair em estereótipos... porque as pessoas esperam que, quando você tem uma escolha sexual, que quando você quer gostar de outras mulheres, já te colocam: “então você quer ser homem, então você tem que agir mais no que seria uma estética masculina... masculinizada...”, é... eu acho que sempre acaba caindo bastante pra isso... o que não quer dizer que o estereótipo é uma mentira, às vezes, né... acho que muitas vezes o estereótipo pode ser pra certas pessoas... tem muitas pessoas lésbicas que são assim, e tal... mas que isso não é uma verdade geral. A questão é que ela não é dada pra todo mundo... e eu acho que às vezes caem nessas visões... e talvez eu não seja tida com uma mulher bi porque eu sou feminina... o que é uma questão ainda muito mais complicada também,

né... pelas coisas que eu falo, pelas coisas que eu gosto... (Joana, 23 anos, negra, graduanda, não cotista, bissexual).

A entrevistada Alice também ponderou a respeito da existência desses estereótipos, reforçando aquilo que Sol afirmara anteriormente sobre uma visualidade da qual se identificam os corpos desviantes, podendo, a partir de então, destinar sanções àqueles e àquelas que desviam da norma. No caso de Alice, o comprimento do cabelo a expõe a diferentes tipos de assédio no espaço urbano, por se encaixar no padrão que ela denominou como “mulata exportação”. A forma como ela opta por manter seus cabelos, no entanto, será decisiva para definir a natureza desses assédios.

Porque são os signos do feminino, né? Cabelo grande... é... saia, roupas leves... esse tipo de coisa, né? Então, eu sinto uma grande diferença quando eu tô com trança, por exemplo... Agora que eu tô sem trança, com o cabelo assim curto, é ok, é ok... tranquilo. Depende da roupa que eu tô. Agora, se eu tô de trança, foda-se a roupa que eu tô. É muito... chega a ser engraçado... chega a ser cômico... foi bem na infânciazinha que isso começou a me incomodar [o assédio masculino]... E, cara, os olhares não mudam. É a mesma coisa até hoje, não mudam. Não mudam. Eu fiquei muito feliz quando eu raspei a cabeça porque ninguém me enchia o saco, só me chamavam de sapatão na rua (Alice, 22 anos, negra, graduanda, cotista, heterossexual).

Um outro entrevistado, Gabriel, mestrando de 32 anos, também falou sobre o assunto:

Eu me visto totalmente hétero. Eu não acho que eu tenho um estilo mais afeminado... porque não faz parte da minha personalidade, nada contra, mas realmente não faz parte da minha personalidade... Como diz meu amigo, eu sou um “gay machinho” (Gabriel, 32 anos, branco, mestrando, não cotista, “homossexual com exceções”).

O relato de Gabriel, que nos diz não sofrer retaliações no espaço público por não ser “reconhecido como homossexual”, remete à noção de passabilidade, abordada ainda na introdução deste estudo. Em oposição ao que ele nos diz, Joana nos traz a

vivência de seus amigos “gays afeminados”, que a relatam a existência constante de expectativas em função de suas identidades:

Eu tenho muitos amigos que falam que é uma luta diária você ser, por exemplo, uma pessoa gay afeminada, porque já jogam 30 mil expectativas sobre você... E você tá muito mais apto a sofrer algum tipo de preconceito, alguma coisa assim... Isso eu tô falando aqui, mas não é minha vivência... Mas que falam que, inclusive, dentro de certas comunidades, você ter alguma aparência ou algum certo maneirismo é visto como mais fraco, é visto como... Talvez um pouco menor... E é uma luta pra você ser positivo... e ser quem você é até dentro desses espaços... Eu também não posso ser ingênua e falar tipo “não, eu não espero nada de ninguém, vamos esperar a pessoa...”, quando a gente tá num lugar onde isso acontece a cada 5 segundos em volta, sabe? Também tem que entender isso... E entender que eu tenho muitos privilégios por ser do jeito que eu sou e outras vezes não... e outras vezes, sim... (Joana, 23 anos, negra, graduanda, não cotista, bissexual).

Joana nos relata que, por ser bissexual e ter um estilo considerado feminino, seu desvio à heteronorma só será identificado nos casos em que ela esteja na companhia de uma parceira mulher. É interessante notar também que, para Joana, algumas identidades poderão “andar tranquilamente”, enquanto outras “talvez não tanto”. Joana, assim como Gabriel, nos faz confrontar com questões relativas à passabilidade e aos melindres da adequação às normas:<sup>23</sup>

Em relação à sexualidade, tipo... não sei se eu me sinto confortável falando pra qualquer pessoa... Por conta de algumas questões, principalmente em família... certos lados da família, mas eu também não sinto muita necessidade de trazer isso à tona. Mas se tiver que trazer, eventualmente, vou acabar tendo que passar por isso... Sei que dá medo às vezes, saber que em uma situação, por exemplo, você sendo bi, você vai passar despercebida, provavelmente... e em outra situação, por exemplo, eu vou ter medo de andar na rua, se eu tiver com alguma menina, não sei... Então, ver esses dois lados... Por um,

**23** Caughie, P. L. “Passing” and Identity.

eu posso andar tranquilamente, por outro, talvez, não tanto (Joana, 23 anos, negra, graduanda, não cotista, bissexual).

Após exemplificar com imaginários que circundam a construção daquilo que se compreende como heteronormatividade, voltamos-nos agora para uma fala de Alice, que, embora tenha problematizado as questões referentes ao aspecto binário dessas visualidades, relatou ter anseios e desejos que se inclinam para essa direção e apresenta o fator financeiro como impeditivo para se manter em um padrão considerado o de “beleza feminina”, entrelaçando as questões relativas à heteronormatividade com as condições de classe social:

...não dá pra eu sair de salto alto pra pintar uma parede, inclusive eu nem sei andar de salto alto. Ah, eu acho que... não sei... é... eu tenho um estilo mais esporte porque são roupas mais confortáveis, né... e que, assim, é pau pra toda obra, eu acho que é isso... Gostaria muito de ser mais arrumadinha, ter unha... Adoraria botar unha de acrígel... Sabe quando você vai no shopping e você vê aquelas meninas usando roupa da Aquamar, Farm... então! Eu adoraria ser arrumadinha assim! Às vezes me dá vontade, sabe? (risos) Mas não tem como, é difícil... E as coisas que rondam a beleza feminina gastam muito dinheiro mensalmente. É depilação, é unha, é cabelo, é estética, é limpeza de pele... eu não faço nada disso! Várias coisas eu gostaria de fazer, mas também questão de dinheiro, né? O que pra mim é prioridade agora? Minhas prioridades são outras. Minhas prioridades não são colocar uma unha de acrígel e alongar os cílios – por mais que eu adorasse, adoraria! Meu sonho! Mas não é minha prioridade, entendeu? Eu prefiro guardar minha grana, investir nos meus estudos, comprar material de artes mesmo, pra poder exercitar o que eu quero... pra poder, sei lá, um dia, quem sabe, fazer esse tipo de coisa... (risos) (Alice, 22 anos, negra, graduanda, cotista, heterossexual).

Essa declaração de Alice, em especial, traz um tópico relevante para os pontos que este estudo visa abordar. Isso porque Alice, ainda que apresente consciência acerca de um padrão estrutural heteronormativo, nos indica que seus anseios, tanto sobre a

maneira de se vestir como de formatar seu corpo (unhas, cílios, pelos etc.) são igualmente definidos por esse mesmo padrão.

Vale ressaltar que, com relação ao corpo discente da ESDI/UERJ, todas as pessoas entrevistadas disseram se sentir à vontade para se comportar da forma como desejam, sugerindo que dentro da escola existe, por parte dos alunos, um amplo respeito a questões relativas ao gênero e à diversidade de orientações sexuais. Fora dela, no entanto...

Fora da ESDI é um pouco mais complicado, porque lá fora a gente sabe que em algumas ocasiões as coisas não acontecem da forma que a gente gostaria de que acontecesse... Então acho que, lá fora, essa questão do gênero é bem mais sombria, né... A reação das pessoas tem sido bem mais negativa... (Gustavo, 20 anos, pardo, graduando, cotista, heterossexual).

Todas as pessoas entrevistadas também se mostraram conscientes a respeito da existência de um padrão estético/comportamental que as instrui sobre como viver e performar em suas vidas cotidianas. Esse padrão, enfatizamos, se dá com base na apreensão do gênero que lhes foi atribuído ainda antes de seus nascimentos, conforme discutimos na introdução deste trabalho. Ao se mostrarem conscientes desse disciplinamento, algumas pessoas entrevistadas sugeriram, em algum nível, que sabem o que se espera delas e que podem estar sujeitas a sanções caso desviem dessas previsões normativas. Uma entrevistada em especial, Alice, ofereceu relatos dos quais extraio uma constatação especialmente interessante: saber da existência e da imposição das normas não a exime de estabelecer seus desejos a partir delas. Isso equivale afirmar que, em algum nível, nossas projeções para nós mesmas (sejam elas estéticas ou comportamentais) partiram também dos padrões que nos foram ensinados, independentemente de estarmos cientes de sua artificialidade e sua arbitrariedade.

## Discussão

Após o confronto dos relatos colhidos com as análises bibliográficas, iremos agora testar uma aproximação teórica que talvez soe insólita. Em seu livro *Racismo estrutural*, uma contribuição valiosa aos debates raciais da atualidade, Silvio Almeida (2019) nos mostra que a noção de raça ainda se impõe como um conceito útil para a compreensão de determinadas violências baseadas nesse critério.

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século xx e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenha há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.<sup>24</sup>

A assunção de que, embora criado na camada dos discursos políticos, o conceito de raça é importante para se debater as violências das quais são reféns os grupos identificados a partir desse demarcador (referimo-nos aqui aos grupos que fogem ao padrão branco), nos fazem estender essa noção da identificação material dos corpos para o âmbito dos gêneros. Se os gêneros binários (assim como suas imposições heteronormativas) são uma ficção discursiva determinante no âmbito social, assumir sua existência como um marcador social é urgente para a disputa de políticas públicas de proteção e de amparo aos corpos dissidentes da heteronorma.

Ao longo de suas análises sobre a produção sociológica no que tange às questões relativas ao racismo, Almeida explora, de maneira histórica, as diferentes concepções acerca do tema da discriminação racial. Apontando essa distinção entre as concepções de racismo como uma das principais contribuições de seu livro,

<sup>24</sup> Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 31.

por servirem “como meios para que aspectos importantes da realidade concreta possam ser desvendados”, Almeida nos contempla com a delimitação de três diferentes concepções de racismo, bem como com uma análise das contribuições e dos riscos, quando é o caso, que cada uma dessas compreensões pode vir a apresentar. Essas três concepções são: individualista, institucional e estrutural. A concepção individualista, como o nome sugere, atribui uma responsabilidade individual para a reprodução do racismo, bem como confere um caráter psicológico para sua origem. Assim,

...não haveria sociedade ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta.<sup>25</sup>

O pensamento empreendido por essa concepção entrega ao indivíduo, em um âmbito pessoal, a incumbência de sanar um problema em um nível micro, desconsiderando a existência de fatores históricos que possibilitaram a criação e a posterior manutenção de um *status quo* racista. Essa concepção é limitada porquanto impede uma percepção mais ampla do problema e não admite nem permite a análise de uma sociedade racista. Já na concepção institucional, o racismo não se resume apenas a comportamentos individuais, mas é percebido como resultado da ação das instituições. Nessa visão, percebe-se o exercício do poder e do racismo como forma de dominação<sup>26</sup> a partir da identificação da hegemonia dentro das instituições sociais. Nesse sentido, Almeida argumenta, partindo de Charles V. Hamilton e Kwame Ture, que as instituições operam a fim de promover a “formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos raciais específicos”.<sup>27</sup>

**25** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 36.

**26** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 30.

**27** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 35, grifo do autor.

O autor reconhece que essa visão seja um avanço nos estudos sobre o racismo para além da percepção individualista, embora ainda limitada, uma vez que condiciona a existência do racismo à existência das instituições.

Referindo à aceitação institucional de racismo como uma forma “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos que cometem os atos”,<sup>28</sup> Almeida aponta para o caráter disciplinador e para o impacto que essa compreensão terá na construção dos sujeitos, tendo em vista que as “instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências”.<sup>29</sup> E adiciona:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.<sup>30</sup>

A concepção estrutural, que é a que nos interessa discutir aqui por entendê-la como uma aproximação estratégica com o tema deste estudo, questiona a visão individualista e vai além do fato de que “as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e manutenção da ordem social”.<sup>31</sup> É exatamente

**28** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 43.

**29** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 39.

**30** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 40-41.

**31** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 36.

na existência dessa ordem social que as instituições procuram resguardar que se entende o conceito de estrutura, central na concepção do racismo estrutural. Nesse sentido, o próprio racismo institucional é parte dessa estrutura, ou seja, nessa concepção “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.<sup>32</sup> Dessa forma, Almeida faz um movimento crucial ao afirmar que o racismo:

Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. Mas que fique a ressalva já feita: a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais etc. –, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade.<sup>33</sup>

A partir dessa última concepção proposta por Almeida, dedicamo-nos a pensar a heteronorma como um problema igualmente estrutural. Propomos essa associação por entendermos que sua manifestação não se dá, como no caso do racismo, em um âmbito individual isolado, mas como sintoma de uma estrutura social que prevê comportamentos heteronormativos em massa. O fato das instituições também serem, em sua maioria, dominadas por “homens brancos” (acrescentamos que não basta ser branco, é desejável que se seja heteronormativo e proveniente das elites econômicas), também será um sintoma da hegemonia que identificamos na sociedade na qual se realiza este estudo. Reiteramos: uma hegemonia masculina, branca, heteronormativa e das elites econômicas.

Ao longo das seções anteriores, buscamos entender como o design, percebido aqui como um aparato do estágio industrial

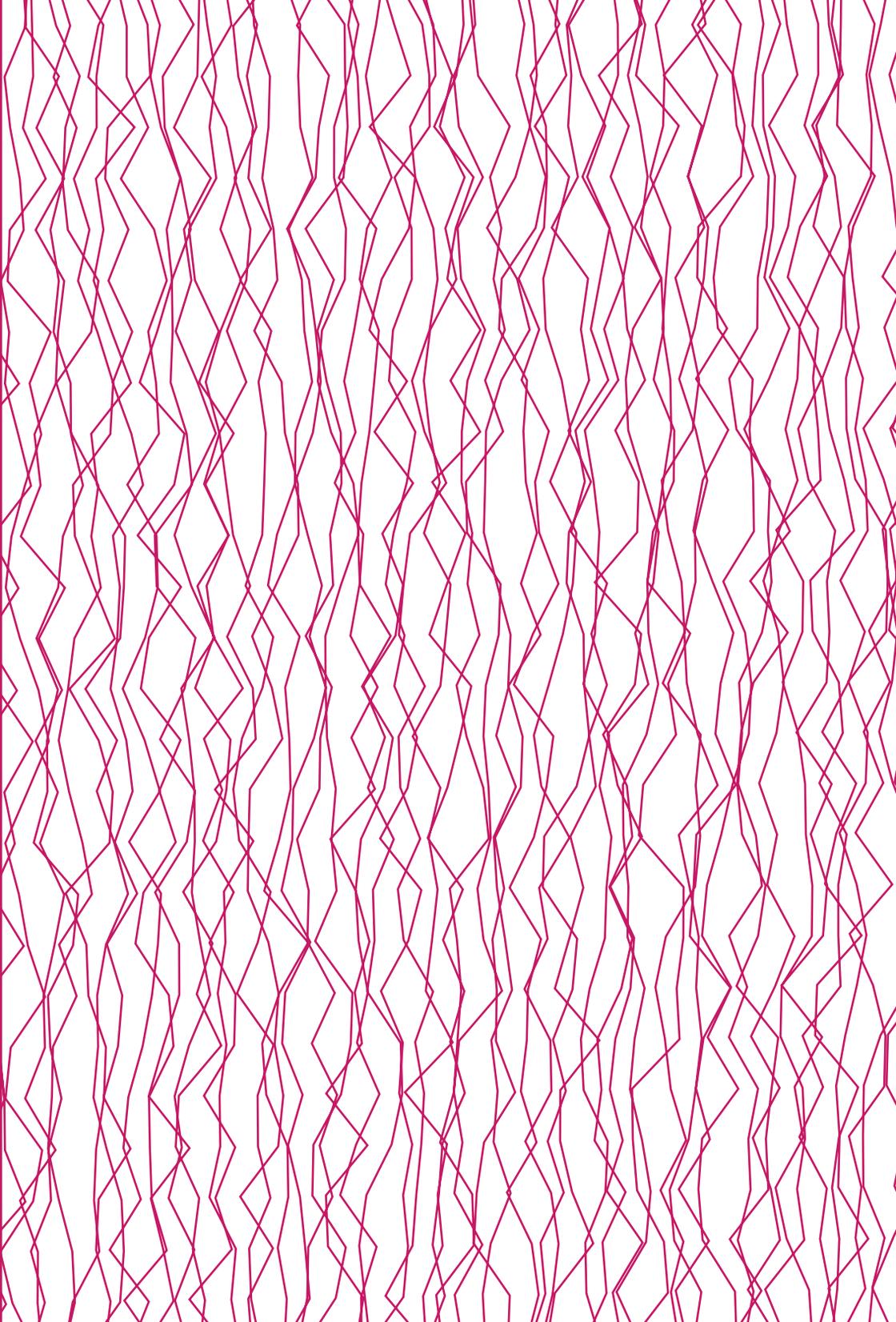
**32** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 36.

**33** Almeida, S. L. *Racismo estrutural*, p. 48.

do capitalismo,<sup>34</sup> foi – e ainda é – utilizado para difundir discursos em massa. Esses discursos, quando observados por uma perspectiva das narrativas normativas de gênero, apresentam-se como ferramentas bastante eficazes ao examinarmos o papel que exercem no funcionamento da engrenagem capitalista heteronormativa, centrada na figura do “casal, legítimo e procriador”.<sup>35</sup> Isso porque é também na manutenção da heteronorma que a engrenagem e as dinâmicas sociais do modelo capitalista garantem seu funcionamento e a regulação constante dos corpos da qual dependem para continuar existindo.

**34** Forty, A. 1986.

**35** Foucault, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*, p. 9-10.



# Gambiarras urbanas, um design nas frestas?

*Marcos Machado*

*Paulo Reis Filho*

Artigo originalmente submetido  
e apresentado no 14º Congresso  
*Brasileiro de Design – P&D 2022*

## Introdução

Este estudo é derivado das discussões sobre o papel do design em um mundo em colapso, desenvolvidas durante as aulas de pós-graduação na ESDI/UERJ em 2021. Como ponto de partida, citamos o artigo *Maintenance and Care* em que a antropóloga Shannon Mattern aborda, entre outras questões, a maneira como as cidades são planejadas, sem que aspectos como cuidados, manutenção e reparos sejam devidamente levados em consideração em seus projetos.

De forma crítica, Mattern (2018)<sup>1</sup> analisa como a passagem do tempo afeta implacavelmente as estruturas urbanas e os resultados da falta de uma política, seja pública ou privada, para a conservação e os reparos dessas estruturas, deixando à mostra as frestas do tecido urbano e suas consequências indesejáveis para as pessoas que ali circulam ou habitam.

Ao destacar a questão da manutenção e do reparo urbano como assuntos oportunos, a autora aponta que tais fatos, porém, não podem ser considerados como novidade, pois é antigo o conserto de casas e aquedutos. Contudo, há que se reconhecer que processos envolvendo reparo e manutenção sempre foram moldados por contextos políticos, sociais, culturais, tecnológicos e, mais recentemente, ecológicos.

Segundo Jackson (2014), dado o grau de ruína de um mundo “quebrado”, seria necessário um projeto coletivo de reparação, em que uma forma de “pensamento reparador” seria considerada como uma epistemologia distinta. O autor afirma ainda que, se levando em consideração o meio pelo qual as sociedades se reproduzem, a reparação de sistemas sempre irá envolver elementos de adaptação e improvisação.

A partir das questões colocadas nos parágrafos anteriores, é possível e, até plausível, traçar um paralelo com cidades

**1** Mattern, S. *Maintenance and Care – A Working Guide to the Repair of Rust, Dust, Cracks, and Corrupted Code in Our Cities, Ourhomes, and Our Social Relations*. 2018. Disponível em: <https://placesjournal.org/article/maintenance-and-care/>. Acesso em: 1 ago. 2021.

localizadas no hemisfério sul do planeta e perceber que espaços marcados pela desigualdade social, característica de modelos capitalistas, expõem ainda mais a face perversa da exclusão aos acessos de recursos básicos de habitação e sobrevivência. A partir do que podemos entender como “frestas”<sup>2</sup> contidas nesses sistemas, os sujeitos mantidos à margem têm como uma das poucas alternativas, a elaboração de “táticas”<sup>3</sup> individuais e coletivas, que envolvem soluções improvisadas para resolver questões que lidam com aspectos de manutenção e reparo em seu cotidiano. Essas soluções improvisadas são popularmente conhecidas no Brasil por “gambiarras” e foram incorporadas com o tempo ao cotidiano de tal maneira que, extrapolando as questões sociais, podem ser consideradas, de certa forma, como um traço da cultura material brasileira.<sup>4</sup>

## Pensamento projetual e design

De acordo com Archer (2005), a habilidade de projetar seria um atributo interno inerente a todos os seres humanos, uma capacidade advinda da construção de sentidos a partir de experiências e sensações de sua realidade externa. A partir deste raciocínio: *seria possível então estabelecer alguma forma de “pensamento projetual” envolvido nas soluções improvisadas (gambiarras) produzidas pelos indivíduos em suas questões com sua realidade circundante?* Para melhor

- 2 Com base em Bardin (1977), e seguindo a lógica de observação do antropólogo, podemos entender as “frestas” como as fraturas no corpo social em que os recortes da realidade material podem estar presentes na “superfície” ou guardados no “subsolo” (Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977, p. 42.).
- 3 Para Certeau (1994), o espaço é o lugar (próprio) praticado. Essa transformação de lugares em espaços de transgressão por meio de ações astutas que rearticulam a lógica de poder em microssituações no cotidiano, Michel de Certeau chama de táticas (Certeau, M. *A invenção do cotidiano*. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1980).
- 4 Bouffleur, R. N. *A questão da gambiarra: formas alternativas de desenvolver artefatos e suas relações com o design de produtos*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FAU/USP, 2006.

compreender esta questão, faz-se necessário entender o pensamento projetual em sua relação com o design neste cenário.<sup>5</sup>

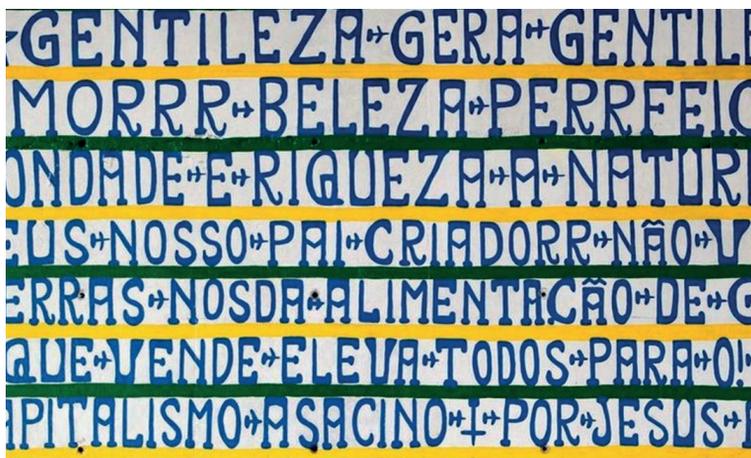
Na visão de Friedman (2002),<sup>6</sup> o design pode ser caracterizado como um processo que envolve a criação de algo novo ou a reconfiguração de algo já existente para um propósito, de acordo com uma necessidade, assim resolvendo um problema ou transformando uma situação menos desejável em uma preferível. Nesse contexto, uma forma de design espontâneo se daria na expressão material do uso de artefatos do dia a dia, em que a carência e a privação de acesso aos objetos adequados dariam origem à inventividade na produção de artefatos alternativos concebidos para o autoconsumo e ao uso em atividades cotidianas de acordo com os contextos socioculturais e ambientais a que pertencem.<sup>7</sup> Outros autores classificam ainda como design vernacular ou não profissional o design simples, de uso cotidiano, desprovido de adornos e com fortes associações a habilidades tradicionais do fazer artesanal<sup>8</sup> (Figura 1).

5 Archer, B. et al. *A Framework for Design and Design Education*. Loughborough: Data and Loughborough University, 2005.

6 Friedman, K. Theory Construction in Design Research: Criteria, Approaches, and Methods. In: Shackleton, J.; Durling, D. (Eds.). *Common Ground: Proceedings of the 2002 Design Research Society International Conference*. Londres, Reino Unido, 5-7 de setembro, p. 388-414. 2002.

7 Riul, M. *Diálogo entre o design e a produção material popular*. Monografia de graduação. Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. Curso de Tecnologia em Design de Interiores. João Pessoa, 2007

8 Woodham, J. M. *A Dictionary of Modern Design*. New York: Oxford University Press, 2006.



**FIGURA 1.** Inscrições do Profeta Gentileza sob o viaduto da avenida Brasil. Exemplo de design simples ou não profissional

A partir desse raciocínio, é possível localizar a produção e o uso das “gambiarra” próximas desse campo, porém com significativas diferenças. Se consultarmos o verbete no dicionário *Houaiss*, encontraremos as seguintes definições:<sup>9</sup>

Gambiarra (1881 cf. CA1)

Substantivo feminino

- 1 Extensão elétrica, de fio comprido, com uma lâmpada na extremidade, que permite a utilização da luz em diferentes localizações dentro de uma área relativamente grande.
- 2 Extensão puxada fraudulentamente para furtar energia elétrica; gato.
- 3 Série de pequenos refletores colocados no teto de um estúdio ou de um palco.
- 4 Coisa malfeita, feita sem capricho.
- 5 Recurso popular, criativo, para resolver algum problema; jeitinho.

<sup>9</sup> *Dicionário Houaiss*. Ementa (Gambiarra). 2022. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-o/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-o/html/index.php#1). Acesso em: 13 abr. 2022.

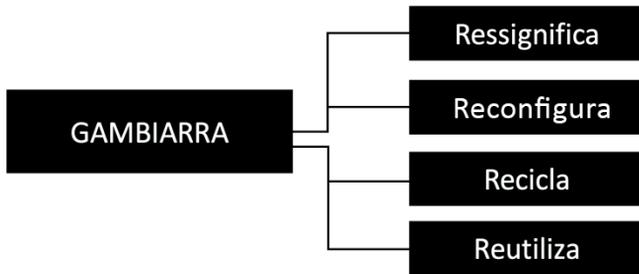
É possível encontrar alguma similaridade na língua inglesa para o conceito de gambiarra em que dois termos podem ser usados com este sentido: *jerry-rig* e *jury-rig*. Mas eles são usados como verbos. Ou seja, tem a ideia de improvisar, bolar algo para uso emergencial. Simplificando, podemos dizer que a tradução seria fazer uma gambiarra. Já como substantivo existe o termo *quick fix*. Recentemente o termo *kludge* (ou *kluge*) passou a ser muito mais frequente nas áreas tecnológicas e no linguajar geral. O *Urban Dictionary* define *kludge* como *a quick, messy but functional fix or workaround to a problem*.<sup>10-11</sup>

Ainda segundo Boufler, entre os diferentes significados relacionados (Figura 2), o termo gambiarra vem sendo frequentemente usado de maneira informal para identificar formas de improvisação: adaptações, adequações, ajustes, consertos, reparos, encaixes, emendas, remendos, inventos inteiros, engenhocas, geringonças.<sup>12</sup> Na visão de Rosas (2006), o entendimento de gambiarra pelo senso comum seria: qualquer desvio ou improvisação aplicado a determinados usos de espaços, de máquinas, fiações ou objetos antes destinados a outras funções ou corretamente utilizados em outra configuração, assim postos e usados por falta de recursos, de tempo ou de mão de obra.<sup>13</sup> Em artigo escrito posteriormente para a revista *Gambiarra* (2008), Rosas retoma a questão das tecnologias recombinantes:

Acima de tudo, para entender a gambiarra não apenas como prática, criação popular, mas também como arte ou intervenção na esfera social, é preciso ter em mente alguns elementos quase sempre

- 10 Tradução livre: Uma solução rápida, desordenada e funcional, uma alternativa ao problema.
- 11 *Urban Dictionary*. Ementa (kludge). 2003. Disponível em: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=kludge/>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- 12 Cordeiro, M. C. P. *Desobediência tecnológica e gambiarra: o design espontâneo periférico como caminho para outros futuros*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2019, p. 8.
- 13 Cordeiro, M. C. P. *Desobediência tecnológica e gambiarra: o design espontâneo periférico como caminho para outros futuros*.

presentes. Alguns deles seriam: a precariedade dos meios; a improvisação; a inventividade; o diálogo com a realidade circundante local, com a comunidade; a possibilidade de sustentabilidade; o flerte com a ilegalidade; a recombinação tecnológica pelo reuso ou novo uso de uma dada tecnologia, entre outros. Tais elementos não necessariamente aparecerão juntos ou estarão sempre presentes. De qualquer modo, alguns deles sempre aparecem por uma circunstância ou por outra.<sup>14</sup>



**FIGURA 2.** Formas de utilização das gambiarras. Fonte: de autoria própria.

A visão de Rosas (2008) é reveladora quando percebe o recurso da gambiarra não apenas como uma prática, mas principalmente como uma intervenção na esfera social, nem sempre de forma consentida, mas como uma solução desviante que emerge das frestas em seu diálogo com a realidade circundante local.<sup>15</sup>

### Um centro “periférico”

Retornando ao contexto inicial, enquanto o texto de Mattern (2018) dialoga com territórios em cidades repletas de inovações e tecnologias de ponta, que ainda assim são espaços carentes de manutenção e reparos em suas estruturas, como Nova York ou Los Angeles, pretendemos direcionar um olhar mais enviesado

<sup>14</sup> Rosas, C. Arte mobilidade e sustentabilidade. *Revista Gambiarra*, v. 1, n. 1, 2008.

<sup>15</sup> Rosas, C. Arte mobilidade e sustentabilidade.

para o sul, mais próximo a uma realidade circundante de um território onde estamos inseridos atualmente por meio de relações pessoais, acadêmicas e profissionais: o centro antigo da cidade do Rio de Janeiro.<sup>16</sup>

O Rio de Janeiro é uma das cidades globais mais ricas em patrimônio arquitetônico, seja em arquitetura de edificação, seja arquitetura de espaços públicos. Quando mencionamos o território em questão, pretendemos falar de uma região específica que abrange um espaço entre os bairros da Lapa e da Glória. O bairro da Lapa surgiu à volta do aqueduto de mesmo nome, erigido pelos portugueses durante século XVIII (Figura 3). A função inicial da obra foi transportar a água da nascente do rio Carioca até o Largo da Carioca, a fim de abastecer a população emergente daquela região. Nesse recanto histórico do Rio de Janeiro, ainda resistem inúmeras construções de prédios e casarios no estilo de uma arquitetura colonial remanescente do século XVIII, época em que foram construídos.



**FIGURA 3.** Bachelier. *Les aqueducs a Rio de Janeiro*. 1861, Litografia sobre papel, 47,9 x 63,5 cm. Fonte: Brasiliana Iconográfica. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/18404/les-aqueducs-a-rio-de-janeiro>. Acesso em: 18 abr. 2022.

**16** Mattern, S. *Maintenance and Care – A Working Guide to the Repair of Rust, Dust, Cracks, and Corrupted Code in Our Cities, Ourhomes, and Our Social Relations*.

No contexto desse território, destaca-se, para os objetivos desta pesquisa, uma pequena rua com calçamento em paralelepípedos e fachadas que parecem congeladas no tempo: a rua Morais e Vale, rua que faz parte de um espaço de vielas e becos que formam um perímetro urbano com casarios que vivenciaram parte de nossa história e que resistem, ainda que de forma precária, desde a época do império até os dias atuais (Figura 4).



**FIGURA 4.** Ilustração da rua Morais e Vale. Fonte: de autoria própria.

Embora seja central no sentido histórico, geográfico e cultural, este local, que teve como moradores personalidades marcantes como o poeta *Manuel Bandeira*, o artista performista *Madame Satã* e a compositora *Chiquinha Gonzaga* (Figura 5), ainda é visto pelo poder público como se fosse um espaço periférico, o que pode ser percebido por meio do descaso com a manutenção e os reparos em suas estruturas, casarios, fachadas e monumentos históricos, apesar de esse território fazer parte do corredor do patrimônio cultural carioca.



**FIGURA 5.** Infográfico com minibió de Manuel Bandeira, Madame Satã e Chiquinha Gonzaga.

A partir dessa pequena e representativa rua, este estudo busca entender a realidade circundante de um território por meio da observação dos prédios e casarios, da conservação das fachadas e estruturas de um perímetro que circunscreve a rua Moraes e Valle e arredores, que vai em um sentido, da rua Augusto Severo até a rua Joaquim Silva e do outro da rua Teotônio Regadas até o Metrô Glória (Figura 6).



**FIGURA 6.** Mapa com a demarcação do território da pesquisa. Fonte: Google Maps.

Este estudo não visa focar no diálogo direto com os indivíduos que vivenciam este território, mas, sim, suas expressões

individuais ou coletivas que se apresentem na forma de soluções projetuais improvisadas.

O perímetro citado pode ser considerado como um “território de escuta”, que são os ambientes – físicos ou não – em que podem ser observadas e colhidas diferentes nuances de vivências das histórias pessoais, como um tipo de arqueologia sensorial do sujeito. Essa lógica de escuta busca abranger experiências e visões de mundo amplas, diversas, bem como os momentos e as maneiras como essas percepções ganham forma e potência. Assim, os territórios de escuta funcionam como ponto de convergência sensível de um ambiente social, geográfico, histórico e cultural bem mais amplo.

O poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. É assim que o território cultural precede o território político e com ainda mais razão precede o espaço econômico.<sup>17</sup>

O território de escuta a ser delimitado é, então, tanto a delimitação de um ambiente social (espacial), como a delimitação de um ambiente de relações simbólicas (culturais) – em ambos os casos, busca múltiplas facetas que se estabelecem entre a estrutura da cidade, a percepção dos sujeitos e a escuta capturada.

A territorialidade significa cotidianidade, (i)materialidade, no(s) tempo(s), na(s) temporalidade(s) e no(s) território(s), no movimento relacional-processual (...) a vida cotidiana significa heterogeneidade. É (i)material, social e natural, a um só tempo e significa desejos, necessidades, linguagens, edificações, signos, miséria, riqueza, repetições, mudanças, frustrações, técnicas, família, trabalhos, redes,

**17** Haesbaert, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: Santos, M.; Becker, B. K. *Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2. ed. Niterói: DP & A, 2006, p. 50.

desencontros, encontros e conflitos, desigualdades e diferenças, unidade; vida e morte.<sup>18</sup>

A partir do conceito teórico dos territórios de escuta, buscaremos identificar aspectos que expressem, material ou simbolicamente, as necessidades específicas de indivíduos que são produzidas por meio das frestas no tecido social de uma realidade circundante.

## **Caminhos metodológicos**

### *Etnografia*

A inspiração etnográfica, presente neste estudo, se vale dos parâmetros estabelecidos por Oliveira (1980).<sup>19</sup> O acesso a esse artigo permitiu ir a campo munido de uma segurança metodológica minimamente necessária quando se sai em busca de dados de pesquisa. Juntamente a outras leituras, o artigo em questão nos permitiu dar alguns passos em direção ao objeto deste estudo, as formas de soluções projetuais improvisadas, aqui denominadas gambiarras urbanas. Mas trata-se de primeiros passos, que precisam ser descritos, inicialmente, de forma comedida, menos adjetivada possível, conforme orienta o artigo do autor.

### *Método cartográfico*

## **ESCUA DE TERRITÓRIOS**

A “escuta dos territórios” tem como base uma abordagem da psicanálise quando imerge no meio urbano, principalmente, nas

**18** Saquet, M. A. *Abordagens e concepções de território*. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013, p. 164.

**19** Oliveira, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v. 1, n. 39, p. 13-37, 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>>. Acesso em: 1 ago. 2021.

margens das construções sociais formais. Nessa perspectiva, que se debruça sobre as situações sociais críticas do meio urbano, os observadores – cientistas sociais – buscam identificar as distintas facetas emocionais, afetivas e relacionais estabelecidas entre o sujeito e o território.

A “escuta de um território” pode estruturar-se como o “dispositivo”, como caracterizado por Foucault (1995), ou seja, como um conjunto de práticas reunidas, que buscam conformar o entendimento da rede de articulações de saberes e forças de tensões que constituem um sujeito. É, nas palavras do autor:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.<sup>20</sup>

Deleuze (1996) assinala que Foucault cartografa um dispositivo a partir de três grandes feixes de linhas não homogêneas e sem contornos definidos: o saber, o poder e a subjetivação.<sup>21</sup> Seguindo essa perspectiva, Castro (2004) considera que:

1. O dispositivo é a rede de relações que se podem estabelecer entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito.
2. O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação *a posteriori* desta prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade.

**20** Foucault, M. Sobre a história da sexualidade. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995. p. 244.

**21** Deleuze, G. O que é um dispositivo? In: Deleuze, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996, p. 83-96.

3. O dispositivo é uma formação que num momento dado teve como função responder a uma urgência (...) tem assim uma função estratégica (...).<sup>22</sup>

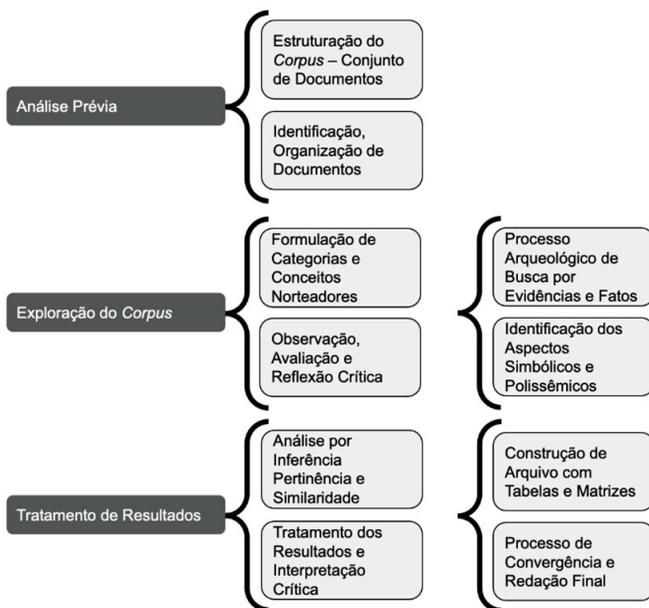
## ANÁLISE DE CONTEÚDO

O presente trabalho de pesquisa, como apoio metodológico, pegou emprestado de Bardin (1977) algumas bases conceituais das técnicas de Análise de Conteúdo (AC), ou seja, buscou desenhar “(...) procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.<sup>23</sup>

Nessa perspectiva, o pesquisador – especialista e observador crítico – opera no campo de distintas formas, utilizando diferentes abordagens, com o objetivo de fazer a convergência de informações para a futura abordagem analítica e a posterior interpretação. Esse analista, como coloca Bardin (1977), atua ora com a lógica de observação do antropólogo, ora com a lógica de investigação do arqueólogo, ou seja, por um lado observa comportamentos, frestas e margens do corpo social, por outro coleciona recortes da realidade material, presentes na “superfície” ou guardados no “subsolo”.

**22** Castro, E. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo, 2004, p. 102.

**23** Bardin, L. *Análise de conteúdo*, p. 42.



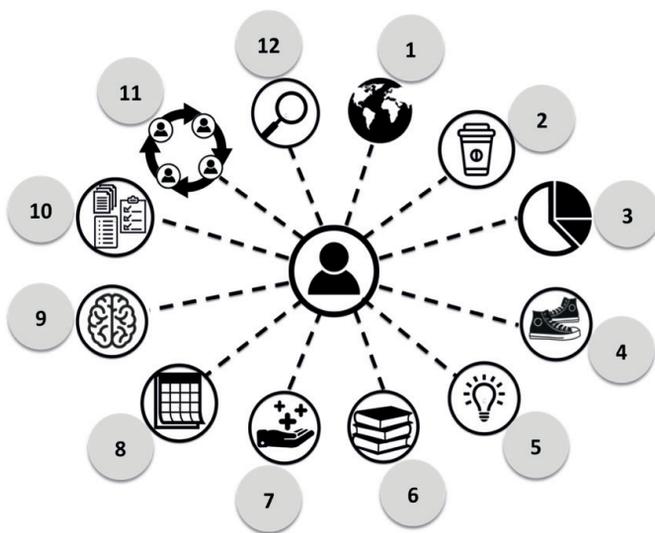
**FIGURA 7.** Estrutura desenvolvida pelo autor, com base em Bardin (1977).

A essência do processo de Análise de Conteúdo (Figura 7), consiste em explorar o contexto comunicacional por meio da construção de operações de codificação, em que se passa a “recortar” os textos em unidades significativas para os futuros registros. Assim, os elementos-chave são identificados e agrupados de acordo com temas aproximados, associados ou correlatos, dando origem às categorias iniciais. Tais registros serão observados, caracterizados, contados e classificados para, em seguida, serem reunidos e enumerados em categorias simbólicas, significativas ou temáticas, representativas das características do conteúdo.

Por este processo indutivo ou inferencial de observar o conteúdo, busca-se a identificação de indícios, fragmentos e evidências capazes de apontar sentidos e significados, passíveis de serem comparados, situados, associados, categorizados e, por fim, interpretados.

## SMALL DATA

Uma das abordagens para a representação de dados desta pesquisa foi o *small data* (SD), que representa distintas formas de coleta e análise de um conjunto de dados com um volume e um formato reduzidos e peculiares. O SD busca localizar e determinar a origem das causas de um determinado fenômeno, em uma abordagem qualitativa. Distingui-se do *big data*, que, de forma quantitativa, busca analisar comportamentos e padrões preditivos em grande escala. O SD, por meio de processos imersivos e estratégias metodológicas de aprofundamento relacional e de escuta dos sujeitos do campo, provoca sinergia e coleta pequenos indícios e pistas associadas a um determinado fenômeno. Trata das informações coletadas a partir de uma “lente arqueológica” das atitudes e emoções estruturantes dos comportamentos dos sujeitos (Figura 8).



**FIGURA 8.** Arqueologia comportamental do sujeito. Fonte: de autoria própria.

#### QUADRO 1. QUADRO DESCRITIVO DA FIGURA 8

1. Perspectiva de mundo
2. Formas de vivenciar a cidade
3. Canais de mídia e informação
4. Interesses, objetivos, motivações
5. Articulação produtiva
6. Formação, área especialista
7. Princípios, valores, mobilizações
8. Planos de futuro
9. Perfil, capacidade cognitiva
10. Canais científicos de conhecimento
11. Rede de articulações
12. Percepções dos problemas

**FONTE:** de autoria própria.

No presente estudo, não abordaremos o sujeito em seu comportamento individual, mas em sua expressão conformadora. Assim, o que mais nos aproximou da SD foram as etapas estruturais de sua forma de “ir a campo”. Logo, a partir do mapeamento das informações coletadas (descritas anteriormente), a lógica da SD orienta-se para um conjunto de proposições:

#### QUADRO 2. ORIENTAÇÕES PROCEDURAIS PARA COLETAR E TRATAR DADOS

- Identificação, coleta, análise, compreensão e agilização de dados
- Descoberta de explicações alternativas para a resolução de problemas
- Identificação de tendências futuras para melhor suportar as decisões
- Análise qualitativa de dados, complementando a alimentação de informações para a aprendizagem de máquina
- Mineração de dados para coletar informações sobre hábitos, preferências, tendências e outras informações coletivas e individuais

- Empresas podem adaptar melhor seus serviços e entender as tendências em seus objetivos demográficos
- Decisores podem se cercar de informações mais sofisticadas para suportar a decisão

**FONTE:** de autoria própria.

## Descrição do campo

Diferentemente de Mattern (2018) quando observava os imóveis da cidade de Nova York, com 60 anos de construção (em média),<sup>24</sup> o presente estudo da região central da cidade do Rio de Janeiro observa imóveis com aproximadamente 200 anos de vida, ou seja, envolve uma complexidade mais ampla na busca por identificar vestígios da passagem do tempo e por indícios materiais e simbólicos, ocultos nas “frestas”, que acabam por afetar as estruturas urbanas.

Porém o nível de negligência identificado no perímetro proposto neste estudo é, no mínimo, preocupante. O descaso pode ser percebido já nas fachadas dos prédios da rua da Lapa, que pode ser considerada uma das principais do bairro. Há fachadas de janelas com vidros quebrados, rachaduras e pinturas envelhecidas, além de estruturas internas precarizadas e sob risco de desabamento.

No pavimento da rua, a situação não é melhor: buracos vazando água, toscamente sinalizados por meio de caixotes de madeira improvisados (Figura 9).

Caminhando em frente na mesma rua, no sentido do bairro da Glória, encontra-se o Palacete São Cornélio, da Santa Casa de Misericórdia (Figura 10), em péssimo estado de conservação devido à falta de uso e por ser invadido e furtado constantemente. Ainda caminhando pelo território, somos estimulados a olhar

**24** Mattern, S. *Maintenance and Care – A Working Guide to the Repair of Rust, Dust, Cracks, and Corrupted Code in Our Cities, Ourhomes, and Our Social Relations.*

mais para o alto do que de costume para identificar as características dos imóveis para este estudo.



**FIGURA 9.** Rua da Lapa. Fonte: de autoria própria.



**FIGURA 10.** Palacete São Cornélio. Fonte: de autoria própria.

Uma das questões que pudemos perceber e registrar foi que em várias situações o estilo de arquitetura colonial, característico dos antigos prédios e casarios locais, está sendo “cercado” por prédios mais altos e modernos ao fundo, em um processo de descaracterização da arquitetura local.

Nas imagens (Figura 11), é possível ver este contraste à esquerda ao fundo da rua Joaquim Silva e à direita atrás do bar do Adalto ainda na mesma rua.

Embora a maioria dos imóveis da região careça de cuidados de manutenção e precise de reparos urgentes em suas estruturas e fachadas, já é possível identificar iniciativas individuais e coletivas de moradores e pequenos empresários que estão investindo na recuperação dos imóveis, principalmente nas ruas internas do bairro. Assim, têm surgido restaurantes temáticos, coletivos artísticos e espaços culturais, que sempre foram uma vocação natural do bairro da Lapa.



**FIGURA 11.** Contraste de estilos arquitetônicos. Fonte: de autoria própria.

Como exemplo desse processo, pode-se perceber claramente, por meio da comparação entre as fotos (Figura 12), o resultado da reforma na fachada do imóvel situado à rua Moraes e Vale e que dará lugar no futuro a uma galeria de arte.



**FIGURA 12.** Antes e depois da restauração. Fonte: de autoria própria.

Os resultados dos cuidados e da manutenção em alguns casarões já alteram a percepção dos outros moradores para o que pode ser realizado de forma organizada, seja por meio de parcerias não convencionais seja por associações coletivas como a Associação de Moradores e Empresários do Beco (AMEBECO).



**FIGURA 13.** Fachadas preservadas e cuidadas na rua Moraes e Vale.

As questões sociais percebidas extrapolam a simples manutenção ou os reparos, mas envolvem questões que se fazem por alianças ou parcerias não convencionais para a produção de soluções que lidam não apenas com as necessidades nos aspectos convencionais e de forma e função dos artefatos. Também envolvem uma dimensão simbólica em que a necessidade seria quase de uma expressão de sentidos por meio de uma percepção semiológica, capaz de gerar signos, mensagens ou ideias para os que vivenciam este território.

## Referencial teórico

### *As estruturas urbanas*

Shannon Mattern é professora de antropologia na *New School for Social Research*. Sua escrita e seu ensino se concentram em arquivos, bibliotecas e outros espaços de mídia; infraestruturas de mídia; epistemologias espaciais; sensação; e exibição mediada. Ela é autora de *The New Downtown Library: Designing with Communities*, *Deep Mapping the Media City* e *Code and Clay, Data and Dirt: Five Thousand Years of Urban Media*, todos publicados pela University of Minnesota Press. Além de escrever dezenas de artigos e capítulos de livros, ela também contribui com uma coluna regular de longa duração sobre dados urbanos e infraestruturas mediadas para a *Places*, uma revista com foco em arquitetura, urbanismo e paisagem, e colabora em projetos públicos, interativos e de exposições. Em seu artigo *Maintenance and Care*, Shannon não quer simplesmente versar sobre um mundo que caminha a passos largos para o colapso estrutural, isto todos estão vendo, mas propõe um diálogo franco e aberto entre os gestores públicos e as entidades representativas da sociedade para um debate sobre uma aposta feita em projetos inovadores para as cidades, para que aspectos de manutenção e reparos básicos das estruturas já existentes sejam contemplados. Questões de ordem econômica que levem em conta a inclusão e a acessibilidade afetam diretamente as camadas sociais menos favorecidas em todo o planeta.

### *As frestas, as estratégias e as táticas*

Em um de seus escritos mais difundidos no Brasil, *A invenção do cotidiano*, de 1974, o historiador Michel de Certeau teorizou sobre os conceitos de “estratégia” e “tática”. Essa leitura avivou a percepção de que as práticas que antecedem e sucedem o fenômeno das soluções improvisadas (gambiarras) podem incluir em seu *corpus* teórico explicativo as contribuições do autor. Se, como afirma Certeau, a estratégia é “capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”, então perguntas como as que se seguem vêm à tona.<sup>25</sup>

*Em quais bases a estratégia de gestão do poder público, poder que ordena e organiza o território em que emergem as gambiarras, dialoga com alguém que não dispõe de uma “exterioridade distinta”?*

*As gambiarras urbanas então podem ser consideradas como produto de um “cochilo” dos “sujeitos de querer e poder” hegemônicos?*

Completando o binômio teórico de Certeau, o conceito de “tática” parece igualmente útil para a compreensão daquilo que chamamos de soluções projetuais improvisadas. Para esse autor, a tática é:

(...) um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância.<sup>26</sup>

*Quais táticas estão presentes no uso da gambiarra e em suas relações com o espaço urbano público e privado?*

Antes de concluir a adoção do aporte teórico de Certeau (1980), podemos incluir um elemento a mais nessa análise<sup>27</sup>.

*Em que medida as soluções projetuais improvisadas acontecem naqueles espaços em que os “sujeitos de poder e querer” hegemônicos não se*

**25** Certeau, M. *A invenção do cotidiano*.

**26** Certeau, M. *A invenção do cotidiano*, p. 39.

**27** Certeau, M. *A invenção do cotidiano*.

*dão conta a tempo de controlar, interditar e apagar os possíveis vestígios de um design transitório e efêmero?*

Longe de pretender ter respostas conclusivas para quaisquer dessas perguntas, tentamos, ao longo dos estudos, explorar tais questões considerando também o aporte teórico de Certeau, entre outros autores.

### *O mundo e as pessoas*

Martin Lindstrom é um profissional de Branding que emprega formas inovadoras de aplicar seus conceitos essenciais: buscar por entender o mundo e as pessoas à sua volta. Com base na psicologia do consumo, desenvolveu sua metodologia de buscar indícios e fragmentos de informação, por meio da imersão no universo dos consumidores – *small data*.

Com o suporte da neurociência, que estima que mais de 80% das nossas escolhas e decisões são tomadas de forma não racional, Lindstrom passou a perceber que nossa manifestação verbal e consciente acerca de algo não refletiria de forma fidedigna completamente o comportamento das pessoas.

Uma das razões que explicam o insucesso dos processos de transformação no seio das empresas – e, conseqüentemente, a capacidade de inovar – tem que ver com o fato de que as empresas se preocupam mais com a correlação do que com a causa de um fenômeno.<sup>28</sup>

A abordagem de Lindstrom facilita e permite que as corporações identifiquem o seu propósito essencial, a partir da imersão no universo dos consumidores e colaboradores. Sua ideia central é entender o pensamento do consumidor e suas formas de expressão cognitiva e simbólica. Para o autor, suas táticas de busca de tendências, têm como base a ideia de construção de um arcabouço de dados personalizado, a partir de pistas e indícios de evidências.

**28** Lindstrom, M. *Conferência Business Transformation Summit*. CEGOC. Centro de Congressos de Lisboa, 9 out. 2018.

Por meio desse processo, na medida em que se tornam acessíveis, processáveis e compreensíveis, complementam e agregam novas camadas de valor – novas oportunidades, novos produtos ou serviços. Para Lindstrom (2016), a orientação estratégica para se construir esse tipo de base de dados deve fazê-lo considerando sete aspectos:<sup>29</sup>

### QUADRO 3. SÍNTESE ESTRUTURAL

Coleta	Coleta de pequenos dados no ambiente de entorno ao usuário
Fundamentos	Descoberta dos compostos comportamentais, por meio da observação (todos os dados devem ser considerados; não há nada irrelevante)
Conexão	Mapeamento do universo afetivo e emocional que compõe o universo do usuário (potenciais ações e possíveis consequências costumam surgir nessa dimensão)
Correlação	Exercício de identificar e pontuar as articulações relacionais estabelecidas (evidenciando mudanças no comportamento dos usuários, desenhando tendências)
Causalidade	Exercício empático de colocar-se no lugar do usuário, especulando cenários e projeções de futuros possíveis
Compensação	Busca pela identificação de formas de superar expectativas e desejos não alcançados ou insatisfeitos (buscando oferecer soluções para melhor satisfazer o usuário)
Conceito	Identificação, estabelecimento ou conformação de uma grande ideia para responder aos desejos e interesses do usuário

**FONTE:** de autoria própria.

<sup>29</sup> Lindstrom, M. *Small Data*. São Paulo: Harper Collins, 2016.

## Desenvolvimento

### *Soluções projetuais improvisadas (gambiarrras)*

A partir das abordagens metodológicas propostas, segue um recorte dos registros (fotográficos) produzidos pela experiência imersiva no campo, durante o mês de novembro de 2021. Como mencionado, o fato de habitarmos o território nos proporciona uma perspectiva de observadores privilegiados.



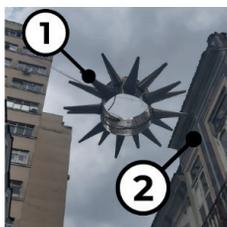
**FIGURA 14.** Constructo – solução projetual improvisada. Fonte: de autoria própria.

O constructo acima (Figura 14) visa explicitar a estrutura interna das soluções projetuais que se conformam, para esta pesquisa, a partir de categorias, características, funcionalidades, táticas e evidências específicas. A tabela a seguir sintetiza graficamente as expressões projetuais produzidas pelos indivíduos, isoladamente ou em grupo, para solucionar aspectos de seu cotidiano urbano a partir de suas realidades circundantes:

TABELA 1. SOLUÇÕES PROJETOAIS IMPROVISADAS

### SOLUÇÃO ARTÍSTICA

---



Característica: apropriação do espaço urbano para exposição de arte.  
Funcionalidade: obra de arte flutuante sobre a via pública (rua Moraes e Vale).  
Táticas: a obra ocupa um espaço público que seria temporário e se mantém exposto em função das frestas urbanas.  
Evidências: 1 – estrela de metal com oito pontas; 2 – estruturas das fachadas que servem como suporte para equilibrar a obra.

---



Característica: ressignificação do espaço urbano com a utilização de técnicas variadas de expressão.  
Funcionalidade: uma parede vazia é utilizada como “suporte” para a expressão de arte efêmera.  
Táticas: Reconfigurar uma parede comum em uma galeria aberta para a expressão livre de artistas anônimos.  
Evidências: 1 – parede; 2 – diferentes formas de arte mural.

---

### SOLUÇÃO FUNCIONAL

---



Característica: reconfiguração da função original do artefato para uma nova funcionalidade.  
Funcionalidade: um antigo moedor de carne foi reconfigurado para funcionar como uma luminária e como suporte para fone de ouvido.  
Táticas: ressignificar um objeto dando a ele novas funções, valorizando a estética do novo artefato.  
Evidências: 1 – moedor de carne; 2 – lâmpada para luminária; 3 – suporte para fone de ouvido.

---

## SOLUÇÃO FUNCIONAL



Característica: apropriação da estrutura de um portão de ferro na rua para uma funcionalidade desviante.

Funcionalidade: os vãos das grades são usados como suporte de garrafas e copos de cerveja.  
Táticas: na informalidade, surge a oportunidade de utilizar temporariamente o portão em uma função desviante.

Evidências: 1 – grade de ferro; 2 – garrafa e copo.



Característica: ressignificação da função original do dispositivo de sinalização do espaço urbano.

Funcionalidade: um cone de sinalização delimita o espaço para que motoboys estacionem enquanto aguardam passageiros.

Táticas: além da sinalização, os motoboys usam os cones como local para guardar os capacetes que ao mesmo tempo indica a ordem de saída das motos.

Evidências: 1 – cone de sinalização; 2 – capacetes de motoboys.

## SOLUÇÃO CULTURAL



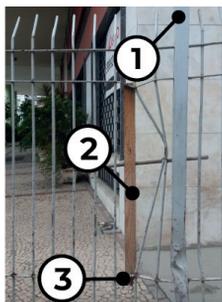
Característica: o carrinho conhecido popularmente como “burro sem rabo” é utilizado de uma nova maneira.

Funcionalidade: o carrinho de transporte é adaptado para ser uma estante ou display para exposição de livros usados.

Táticas: a adaptação do artefato facilita ao mesmo tempo o armazenamento, o transporte e o acesso aos livros. Além do aspecto comercial, esta configuração promove o acesso à cultura impressa.

Evidências: 1 – carrinho de transporte (burro sem rabo); 2 – mercadoria exposta.

## SOLUÇÃO ESTRUTURAL



Característica: reestruturação da função original de forma temporária.

Funcionalidade: uma ripa de madeira ocupa o espaço da haste de ferro danificado preso com arames.

Táticas: além de reestruturar temporariamente a grade de ferro, a amadeira sinaliza a existência de uma observação na manutenção daquele dispositivo.

Evidências: 1 – grade de ferro; 2 – madeira; 3 – srame.



Característica: reestruturação do encanamento de água. Extensão improvisada para abastecimento externo.

Funcionalidade: canos de PVC “desviam” o caminho original da água, criando um atalho para que outros moradores tenham acesso.

Táticas: se a água não chega para todos, é possível improvisar uma solução temporária para o uso da água.

Evidências: 1 – canos externos de PVC.

## SOLUÇÃO COMERCIAL



Característica: apropriação temporária e informal da via urbana para negociação de produtos descartados ou de baixo valor.

Funcionalidade: a calçada é utilizada como suporte; e os postes, como varais para exposição de mercadoria de baixo valor. Conhecido como “shopping chão”.

Táticas: na falta de opções, as calçadas servem como espaço para negociação de mercadorias sem nota ou fiscalização, que vai gerar alguma renda mínima.

Evidências: 1 – dalçadas, via pública; 2 – mercadorias expostas no chão; 3 – mercadorias expostas penduradas.

## SOLUÇÃO COMERCIAL



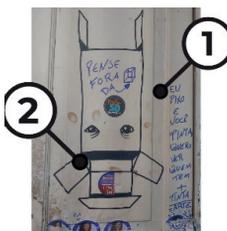
Característica: adaptação da função original do dispositivo agregando uma nova e inusitada propriedade a ele.

Funcionalidade: a haste de abertura da tampa da caçamba de lixo é utilizada como display para a exibição de mercadorias.

Táticas: na falta de uma estrutura ideal, a caçamba se adapta à exposição e à venda de mercadorias no espaço conhecido como “shopping chão”.

Evidências: 1 – caçamba de lixo; 2 – mercadorias.

## SOLUÇÃO IDEOLÓGICA



Característica: porta de banheiro como suporte para expressão de ideias de pessoas anônimas.

Funcionalidade: uma forma de expressão que tem como característica a simplicidade e a objetividade na comunicação em função do tempo de exposição.

Táticas: mensagens ideológicas ou provocadoras divulgadas de forma anônima.

Evidências: 1 – porta interna de banheiro; 2 – imagens, desenhos e palavras.



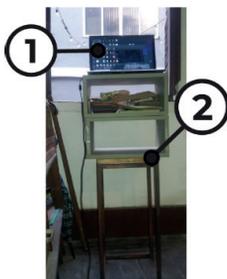
Característica: a janela do imóvel torna-se um espaço de protesto político.

Funcionalidade: o painel formado pelas folhas de papel A4 potencializa a mensagem do ocupante.

Táticas: sequência de folhas de papel A4 compondo um painel com dizeres políticos escritos manualmente, em cores, contra o ex-presidente do Brasil.

Evidências: 1 – janela; 2 – painel de folhas A4.

## SOLUÇÃO DIGITAL



Característica: banqueta e mesa empilhados são utilizados como suporte para auxiliar a captação do wi-fi pelo computador portátil.

Funcionalidade: a solução permite o acesso à internet, o que não seria possível a partir de meios tradicionais.

Táticas: a partir de um acordo entre os sujeitos que ocupam os imóveis, foi pensada uma solução em que se utilizaram os objetos disponíveis para criar a altura e a posição corretas que permitem que o computador acesse o wi-fi do imóvel vizinho.

Evidências: 1 – computador; 2 – banqueta e mesa.

## SOLUÇÃO INSTITUCIONAL INFORMATIVA



Característica: informação visual por meio de placa de sinalização indicando a localização do “shopping chão”.

Funcionalidade: a placa é no formato padrão da prefeitura e indica a distância e o conceito de reciclagem das mercadorias no “shopping chão”.

Táticas: a placa no modelo institucional utilizado pela prefeitura valida de certa forma uma atividade comercial desviante.

Evidências: 1 – placa informativa; 2 – Poste urbano.

**FONTE:** de autoria própria.

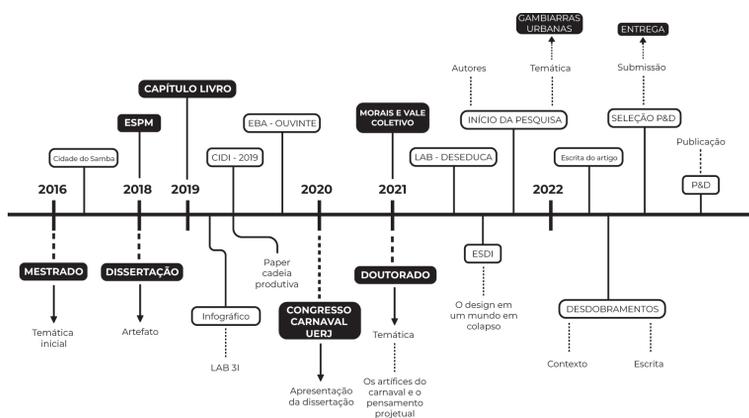
## Considerações finais

O estudo apresentado faz parte de uma sequência de pesquisas dos autores no território do Centro do Rio de Janeiro (Figura 15). O “pano de fundo” dessas investigações do meio urbano busca entender o potencial de transformação produtiva e social que as metodologias de design possuem.

O ponto de partida deste encontro pode ser considerado o mestrado, em que os autores iniciam os estudos sobre a cadeia

produtiva na Cidade do Samba, no chamado território criativo da Gamboa, zona portuária do Rio de Janeiro. Durante dois anos de estudos, foram feitas pesquisas de campo e entrevistas que resultaram em uma dissertação, um artefato e um infográfico animado sobre a cadeia produtiva nos barracões da Cidade do Samba. Como desdobramento, foi escrito um capítulo de livro sobre os desfiles das escolas do grupo especial editado pela ESPM-RJ em parceria com a Riotur, além de haver participação em congressos como o do Centro de Artes da UERJ e publicação de artigo no CIDI – Congresso Internacional de Design da Informação 2019, demonstrando a relevância do tema que relaciona o design e o Carnaval.

Por conta da importância desse campo de pesquisa, houve a oportunidade de continuar os estudos, agora no doutorado da ESDI-UERJ, investigando a relação entre os saberes-fazer populares no barracão das escolas de samba e as formas de pensamento projetual envolvidas nesses processos. Se durante a dissertação o viés da metodologia *Design Science Research* (DSR) seguiu um perfil mais projetual ao mapear a cadeia produtiva do Carnaval, na tese, o recorte maior será dado aos territórios, os sujeitos que neles convivem e seus saberes-fazeres carnavalescos.



**FIGURA 15.** Linha do tempo das pesquisas. Fonte: de autoria própria.

É neste aspecto que a tese se articula com este artigo: no território da Cidade do Samba existe um *modus operandi* próprio, produzido pelos sujeitos artífices que ali convivem, que, de certa maneira, criam uma forma de resistência a um “dispositivo” dado, possibilitando alternativas desviantes nos modos do fazer. Aí se encaixam algumas soluções improvisadas, ou mais popularmente falando, “gambiarras” que foram mais detalhadamente analisadas neste artigo.

É importante ressaltar que o conjunto de métodos desta pesquisa, de fundamentação cartográfica, não buscou desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Parte do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. Como já atestaram Maturana e Varela, “todo ato de conhecer traz um mundo às mãos, [...] todo fazer é conhecer, todo conhecer é fazer”.<sup>30</sup>

Da mesma forma, a partilha divide a realidade e cria domínios de participação. Partilhamos um domínio comum do qual fazemos parte em função do modo como, juntos, habitamos um território, coexistimos em um tempo e compartilhamos um tipo de atividade, um modo de fazer, o que permite que a participação na pesquisa se faça por meio de um real protagonismo dos sujeitos não apenas de diversos atores a quem “damos a voz”, mas o modo como a participação é conduzida.

Bouffleur (2013) também relaciona o sistema capitalista-industrial com o surgimento da “tática” da gambiarra: “as gambiarras representam uma produção paralela, necessária e complementar à materialidade produzida pela indústria”.<sup>31</sup> Ele constata que a utilidade das coisas não é resultado somente do modo de produção capitalista e que as gambiarras são ferramentas que nos proporcionam perceber a deficiência, o precário e o provisório dos produtos que nos cercam. Como complementam Assunção

**30** Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate, 1990, p. 21.

**31** Bouffleur, R. N. *A questão da gambiarra: formas alternativas de desenvolver artefatos e suas relações com o design de produtos*.

e Mendonça, “é preciso lembrar que as gambiarras continuam a atravessar a vida cotidiana em suas múltiplas dimensões”.<sup>32</sup>

Assim, é necessário compreender o contexto socioeconômico que propiciou o surgimento dessa improvisação inventiva espontânea, sua consequente estigmatização e o significado amplo da gambiarra na sociedade atual, antes da análise de uma possível mudança de percepção sociocultural do fenômeno. O Brasil, durante sua história, tem sido um dos países mais desiguais do mundo, apesar de seu posicionamento constante entre as maiores economias. As listas do Banco Mundial colocam o país em posições tão díspares como o 9º maior PIB (2015) e o 12º pior índice de Gini (2013).

A gambiarra é, sem dúvida, uma prática política. Tal política pode se dar não apenas enquanto ativismo (ou ferramenta de suporte para ele), mas porque a própria prática da gambiarra implica uma afirmação política. E, consciente ou não, em muitos momentos, a gambiarra pode negar a lógica produtiva capitalista, sanar uma falta, uma deficiência, uma precariedade, reinventar a produção, utopicamente vislumbrar um novo mundo, uma revolução, ou simplesmente tentar curar certas feridas abertas do sistema, trazer conforto ou voz a quem são negados. A gambiarra é ela mesma uma voz, um grito de liberdade, de protesto ou, simplesmente, de existência, de afirmação de uma criatividade inata.<sup>33</sup>

O presente trabalho, ao se debruçar sobre uma temática que está presente nas entranhas do meio urbano, traz elementos e indícios que apontam caminhos abertos para interpretação e orientação de tendências. No entanto, mais do que trazer respostas, tem como objeto trazer à luz indagações críticas que podem auxiliar tanto nos debates relativos aos planos urbanos quanto ao desenvolvimento de projetos.

**32** ASSUNÇÃO, H. S.; MENDONÇA, R. F. A estética política da gambiarra cotidiana. *Revista Compólitica*, v. 6, ISSN: 2236-4781, 2016.

**33** Rosas, R. Gambiarra: alguns pontos para se pensar uma tecnologia recombinante. *Caderno Videobrasil*, São Paulo, v. 2, p. 47, 2006.

As abordagens qualitativas visam identificar e compreender os significados estruturantes presentes em eventos, fenômenos, interações e representações sociais específicas. A dinâmica dos fenômenos apresenta perspectivas múltiplas e diferentes vieses, que podem variar de acordo com dimensões temporais, comportamentais, econômicas e contextuais.

Nessa perspectiva, de observação dos fenômenos, o apoio metodológico buscou, por meio de uma série de procedimentos, organizar um conjunto de arranjos conceituais capazes de classificar as categorias mais representativas para as análises propostas, revelando nuances factuais e visando formas de compreender e interpretar aqueles produtos/artefatos apresentados.

Tais artefatos, na perspectiva de Sawaia (1995), representações sociais, são como recortes de destaque das práticas dos indivíduos.<sup>34</sup> Tais expressões acabam por dar ênfase à perspectiva do sujeito e/ou do coletivo, que, de forma ativa e criativa, podem operar e intervir no meio urbano, (re)conformando as estruturas contextuais.

Assim, o objetivo desse estudo foi dar luz a tais estruturas expressivas, buscando o descortinamento de algumas dessas manifestações, tornando evidente – para a apreensão – um tipo de produção/intervenção que ocorre nas frestas. Essa dinâmica de descortinamento e apreensão, para Moscovici (1978),<sup>35</sup> faz parte de um processo que se estrutura por meio da absorção dessas novas informações preexistentes e ocultas – pouco percebidas e/ou compreendidas.

Por serem sutis e complexos, os fenômenos abordados, como em uma abordagem arqueológica, precisaram ser tratados com delicadeza e cuidado, precisaram ser descobertos e categorizados a partir de seus diferentes aspectos. Tal forma de representação

**34** Sawaia, B. Representações e ideologia: o encontro desfetichador. In: Spink, M. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 73-84.

**35** Moscovici, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2011.

deve ser percebida em suas nuances psicológicas, cognitivas e comportamentais, tanto individuais como coletivas, e que, dessa forma, acabam por contribuir com a conformação da própria cultura.

# Sou uma outsider within

uma formação em design  
para além do currículo

*Imáira Portela*

*Yasmin Menezes*

*Daniela França*

*Ricardo Artur Pereira Carvalho*

Artigo originalmente publicado na revista  
Projética, v. 13, n. 3, edição especial  
P&D 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2022v13n3p153>.

## Um olhar sobre o campo do design: nossas perspectivas

Os estudos sobre o ensino de design no Brasil se debruçam sobre questões variadas, enfatizando aspectos curriculares,<sup>1</sup> experiências em sala<sup>2</sup> ou mesmo as condições históricas de conformação dos cursos.<sup>3,4</sup> De modo geral, a sala de aula é tomada como lugar privilegiado para a investigação dos processos de ensino, pois ali se manifestam aspectos históricos, sociais e políticos que envolvem discentes e docentes nas atividades da formação profissional. Contudo, o presente estudo se concentra em compreender como a interação social fora da sala de aula participa no processo formativo de designers.

Partimos do entendimento de que, embora manifeste um projeto político, indique conteúdos e informe as possibilidades de atuação docente, o currículo de um determinado curso é insuficiente para dar conta da vivência e experiência discente. Citando de forma atravessada a teoria da Gestalt, “um curso de design é [muito] mais que a soma de suas disciplinas”. Considerando que as vivências estudantis possibilitam repensar, discutir e se opor às proposições curriculares, ousamos afirmar que não se conhece um curso de design apenas pelo que se apresenta no currículo ou pelo que se vê em sala. Com isso, lançamos nosso olhar para além destes, com o interesse em investigar que lugares, espaços, eventos e pessoas participam e constroem essas vivências estudantis.

Nosso olhar parte de duas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Uma delas é a Universidade Federal Fluminense (UFF), mais especificamente o curso de Desenho Industrial, com habilitação em Projeto de Produto, pertencente ao Departamento de Desenho Técnico vinculado à Escola de Engenharia. O curso está situado em São Domingos, zona sul do município de Niterói.

- 1 Couto, R. *Escritos sobre ensino de design no Brasil*. Rio de Janeiro: RioBooks, 2008.
- 2 Souza, P. L. P. *ESDI: biografia de uma ideia*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.
- 3 Niemeyer, L. *Design no Brasil: origens e instalação*. 4. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.
- 4 Carvalho, A. P. C. et al. *O ensino paulistano de design: formação das escolas pioneiras*. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2015.

A outra é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mais especificamente a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), situada na Lapa, região central do município do Rio de Janeiro.

Também cabe situar quem são as autoras<sup>5</sup> deste texto, pois os lugares ocupados não apenas afetam como são parte do próprio objeto da análise. Uma autora é mulher cisgênero tem 21 anos, além de carioca, negra e recém-formada na graduação em Design em uma universidade pública, curso para o qual ingressou pela reserva de vagas (cotas). Outra autora é mulher cisgênero, 25 anos, fluminense, negra, mestranda em Design em uma universidade pública, curso para o qual não ingressou pela reserva de vagas, e recém-graduada em Design em uma universidade pública, curso para o qual ingressou pela reserva de vagas (cotas). A outra é mulher cisgênero, 32 anos, maranhense, branca, doutoranda e graduada em Design em uma universidade pública, curso para o qual não ingressou pela reserva de vagas. O outro é homem cisgênero e tem 40 anos, além de branco, carioca, doutor, graduado em Design em uma universidade particular, curso para o qual não ingressou pela reserva de vagas.

O olhar articulado aqui reflete contrastes de classe, gênero, idade, raça, cidades de origem e nível de formação. Apresentamos essas informações para que os leitores imaginem e situem as semelhanças e diferenças entre as experiências pregressas das autoras, sobre que possíveis privilégios e opressões foram vivenciados e como impactaram sobre os corpos que escrevem este artigo. Essas informações também se associam ao nosso pressuposto de ser impossível falar de um território sem situar os corpos e os lugares de onde falamos.

As autoras(es) e as obras que nos serviram de inspiração nesse percurso formaram nosso olhar para esse estudo. Assumimos com elas alguns entendimentos fundamentais para este trabalho que marcam profundamente as nossas compreensão e

<sup>5</sup> Apesar de termos um autor que se identifica enquanto homem cisgênero, optamos por usar os pronomes femininos na escrita deste texto.

interpretação sobre as experiências apresentadas. Assim, assumimos, de saída, o caráter interpretativo da pesquisa, marcada por nossas posições e que nos impedem de considerar uma abordagem impessoal e objetiva, dado que nos entendemos como sujeitos implicadas na pesquisa.

A obra de bell hooks<sup>6</sup> – mulher cisgênero, educadora, escritora e ativista afro-americana – reflete uma preocupação com a prática de uma pedagogia crítica e engajada, desenhada a partir de sua experiência como estudante de escolas segregadas durante a infância e a adolescência; também da sua atuação docente e militante em diferentes níveis de ensino; e da relação estreita de sua obra com a de Paulo Freire, natural de Pernambuco, homem cisgênero branco, educador e filósofo brasileiro.

Nesse caminho, ecoamos hooks e Freire, entendendo as práticas pedagógicas como um exercício dialógico,<sup>7,8</sup> que não acontece apenas na sala de aula e que tampouco se estabelece de maneira vertical na relação entre professores e estudantes. Assim, “todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado”.<sup>9</sup> A educação como prática de liberdade celebrada pelos dois e o reconhecimento de que o aprendizado não reflete uma transmissão conteudista são basilares para a nossa discussão.

Escrevemos do ponto de vista das *outsiders within*,<sup>10</sup> termo utilizado por Patrícia Hill Collins – mulher cisgênero, afro-americana, socióloga e nome importante dentro dos estudos do feminismo negro – para refletirmos sobre as forasteiras de dentro do campo

6 A autora prefere que seu nome seja escrito em letras minúsculas em um exercício de evidenciar seus escritos e legado no lugar de sua pessoa.

7 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

8 Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

9 hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

10 Collins, P. H. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. Trad. J. C. Galvão. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

do design. Das que, como aponta bell hooks (2019)<sup>11</sup>, à margem, acabam desenvolvendo um modo peculiar de observar a realidade, pois observam de dentro para fora e de fora para dentro. Assim, propomos lançar observações sobre o que nossas visões enquanto *outsiders within* no design revelam sobre o seu aprendizado e as suas práticas. Essa posição de quem observa o campo de fora para dentro e de dentro para fora das margens pode nos auxiliar no processo de compreensão do desenho desse campo. Isso porque, enxergamos as fronteiras como espaços de possibilidades.

Sendo assim, demandamos uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas nós falamos de um tempo e um lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas(os) brancas(os) afirmam ter um discurso neutro, objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que naturalmente não é neutro, nem objetivo ou universal, mas dominante, como afirma Grada Kilomba – mulher cisgênero, negra, escritora, psicóloga e artista interdisciplinar portuguesa, com origens em Angola e São Tomé e Príncipe.<sup>12</sup> Como campo de saber, o design hegemônico não caminha na contramão. A história do design e do design brasileiro que vem sendo contada faz parte de um discurso dominante. No exercício de repensar criticamente o campo, fazemos as seguintes perguntas: quem define o que o campo do design é? Quem o valida? E, a partir do ensino de design, podemos observar o campo ser apresentado de maneira crítica e engajada? Ao pensarmos nas respostas para cada uma dessas perguntas, podemos chegar a uma compreensão de que o ensino de design não é neutro, mas estruturado sob uma perspectiva hegemônica e excludente ao facultar conhecimento a uns e desconsiderar outros.

Grada Kilomba (2019) aponta que conhecimento, erudição e ciência estão diretamente ligados às relações de poder e autoridade

<sup>11</sup> hooks, b. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

<sup>12</sup> Kilomba, G. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

racial. Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida(o) como alguém que possui conhecimento? E quem não é? Quem está no centro? E quem permanece fora das margens?<sup>13</sup> Kilomba segue reafirmando que essas perguntas são importantes porque a academia não é um lugar neutro. É um “espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas negras” e também para pessoas com deficiência, indígenas, LGBTQIAP+ e mulheres.

Ademais, como afirmam também Lélia Gonzales (2020) – mulher cisgênero, negra, filósofa, antropóloga, política brasileira e uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado<sup>14</sup> – e Silvio Almeida (2018) – homem cisgênero, negro, advogado e filósofo brasileiro<sup>15</sup> –, as estruturas de validação do que é o conhecimento e a verdade são controladas por pessoas brancas. Portanto, a produção de conhecimento está atrelada a “relações desiguais de poder de raça”. Nesse sentido, a academia “é também um espaço de violência”,<sup>16</sup> um espaço de dominação colonial.

Ao analisar as referências profissionais e bibliográficas do campo do design, Daniela França e Ricardo Artur Pereira Carvalho nos sinalizam um conhecimento excludente e hegemonicamente branco sendo difundido. E sobre as delimitações necessárias para a formalização de um currículo apontam:

A construção de um currículo para um curso de Design não é uma decisão individual. É necessário que ele seja estudado, analisado e aprovado por indivíduos e instituições. As bibliografias e ementas a serem trabalhadas com os futuros profissionais precisam ser avaliadas e validadas. Porém, como buscar encontrar diversidade se quem está decidindo qual conhecimento é ou não válido é uma maioria

**13** Kilomba, G. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*.

**14** Gonzalez, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

**15** Almeida, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

**16** Kilomba, G. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*.

branca que possui uma formação também repleta de referências brancas e, muitas vezes, coloniais?<sup>17</sup>

Apesar das mudanças vividas nos últimos anos sobre as perspectivas de um ensino de design sob uma ótica brasileira, ainda não é possível dizer que esse ensino contempla a pluralidade de possibilidades e perspectivas.

### **A jornada da descoberta: sou uma *outsider within***

Há muito mais na experiência do curso que aquilo proposto na grade curricular. As relações, tensões e vivências também fazem parte e trazem características, mas não são muitas vezes reconhecidas como parte importante do processo formativo.

Fazemos uso de três relatos de experiência para demonstrar em que momento nos identificamos como *outsider within* no design. E, para além disso, demonstrar os impasses que atravessaram nossos caminhos durante os anos de formação e os tensionamentos que geraram. Adotamos os relatos também como processo metodológico, pois é a partir deles que repensamos o processo formativo, implicado além do currículo que nos é oferecido, “além da sala de aula”.

\*

*“Acredito que a maior luta que a minha mãe enfrentou na vida foi fazer de tudo para garantir minha educação, enquanto a minha foi persistir nela. Estudei em escola pública por grande parte da minha vida e acredito que os momentos que passei foram essenciais para a construção do pensamento crítico que me permite escrever este relato.*

*Curvei Ensino Médio técnico integrado, descobrindo logo a rotina que permaneceria por muitos anos: a de sair de casa antes do sol nascer e voltar depois de ele ter se posto. Durante o último ano do Ensino Médio eu estudava pela manhã, estagiava à tarde e tinha a noite e a madrugada*

**17** França, D.; Carvalho, R. A. P. A hegemonia branca e o conhecimento excludente no design: uma análise sobre referências profissionais e bibliográficas. *Arcos Design*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 147-170, fev. 2022.

*para fazer os trabalhos da escola e estudar com um cursinho on-line para o vestibular.*

*Durante este mesmo período, fui diagnosticada com transtorno de ansiedade e foi medicada que consegui passar horas sentada fazendo a prova que definiria meu futuro. Apesar de não conseguir isenção para a taxa do vestibular, mesmo tendo baixa renda, concorri como cotista pela reserva de vagas para pessoas pretas e pardas, iniciando assim a minha jornada acadêmica, ao passar em primeiro lugar nas cotas raciais para Design.*

*O ambiente da faculdade era muito diferente; consegui enxergar ainda na semana de boas-vindas aos calouros – quando precisei pedir dois reais emprestados para almoçar um cachorro-quente de rua – as diferenças claras entre classes sociais. Diferença esta que só se provou ainda mais presente ao longo do curso quando alguns professores passavam trabalhos caros e parte da turma sequer cogitava que alguém não pudesse pagar. Eu não precisei de mais de dez meses dentro do ambiente acadêmico de design para entendê-lo como elitista.*

*Muitas experiências me marcaram profundamente, e a primeira aconteceu na última semana do primeiro período. Nosso trabalho final em uma das aulas havia sido criar um flyer sobre o Rio de Janeiro. Nesse dia, o professor, até então entre meus favoritos, avaliava diante de toda a turma cada um dos trabalhos falando seus pontos positivos e negativos.*

*Eu consigo sentir enquanto escrevo cada sensação daquele dia, a forma como a aula leve e descontraída se tornou a primeira vez que saí de sala para chorar. O flyer analisado, feito por um aluno negro, estampava uma das praias do Rio em seu momento mais típico, lotada por moradores aproveitando um dia de sol. A crítica do professor foi sobre um em específico, sem camisa – por estar na praia – e estampando o primeiro plano da imagem.*

*Ali eu passei alguns minutos aprendendo que ter um homem negro em primeiro plano na imagem era errado, afastaria os patrocinadores e era algo que nós, designers, deveríamos evitar. Eu aprendi em sala de aula que, para ser uma boa profissional, precisava criar trabalhos em que eu nunca poderia me ver. Uma das coisas que mais me marcou nessa história foi como debater sobre racismo e viver o racismo cria sensações completamente diferentes em mim! Eu, que sempre lutei por tudo e por todos, estava desmoronando diante do professor. Questionei duas vezes o*

porquê daquela explicação e, sem forças para engolir qualquer desculpa esfarrapada que ele desse para mascarar seu ato racista, me arrastei para fora da sala para chorar abraçada com outros colegas negros.

Nesse mesmo período, na mesma semana ou na posterior, construí uma ponte de palito de churrasco que sustentava dois tijolos maciços. Um outro professor resolveu fazer uma votação em sala, e para o trabalho que os outros alunos julgassem como mais bonito ele daria uma barra de chocolate para cada membro do grupo vencedor. Eu ganhei e, alguns dias depois, estava dentro da sala com alguns amigos – todos brancos – que também haviam ganhado esta competição. Quando o professor entrou na sala para distribuir os chocolates, ele deixou todos escolherem o que preferiam e, quando foi entregar o meu, ficou me encarando por segundos, que me pareceram minutos, até perguntar se eu tinha certeza de que era eu quem tinha ganhado. Ri, querendo chorar, comentei sobre meu trabalho e ele, sem parecer muito convencido, deixou o chocolate comigo e saiu da sala.

Em outra ocasião, recebi a notícia de que teria aula com um outro professor do qual eu já havia ouvido relatos de falas contra alunos cotistas em sala. ‘Só vem pela bolsa’, dizia ele. Então decidi me esforçar o dobro do que eu já me esforçava para provar a ele como estava ali para me tornar uma designer de sucesso tanto quanto qualquer ‘branquinho da zona sul’ que chegava em 15 minutos na faculdade. Eu me matei naquele período, mas nunca fui o suficiente para ele.

Eu ainda não tinha chegado à metade do curso e já tinha passado por situações suficientes para entender que não pertencia a ele. Dois ou três períodos tendo história do design e nunca um designer negro ou qualquer coisa da minha ancestralidade havia sido citada, sem ter nenhum professor negro em toda a universidade, aprendendo que negros nunca poderiam ser protagonistas do ‘bom design’.

Perdi as contas do quanto me questioneei se eu realmente deveria ser designer, “ninguém como eu tinha chegado lá, né?”. Eu ia passar por aquilo tudo, me esforçar o dobro ou o triplo para chegar lá na frente com a certeza de que ninguém ouviria falar do meu nome. Porém meu amor pelo design me fez seguir e agora me faz dedicar minha carreira a fazer com que o campo do design me enxergue, me reconheça e me valorize.

*Afinal, todos precisam saber que o problema nunca foi nem será o homem negro sem camisa como protagonista em uma imagem da praia de Copacabana.”*

\*

*“Entre para o curso de Desenho Industrial em 2016 a partir da reserva de vagas (cotas). Embora essa informação conste no meu cadastro no sistema da universidade, ela nunca tinha sido assunto, seja em sala de aula ou entre colegas de curso. Até que eu participei do 27º Encontro Nacional de Estudantes de Design, o N CWB, que aconteceu em 2017 em Curitiba. Eu tinha acabado de terminar o terceiro período, já havia tido as matérias de História do Design e História do Design Brasileiro, estava começando a entender qual repertório uma designer precisaria ter. E nessa mesma levada, começando a perceber que ali, naquele espaço das salas de aula, eu não seria apresentada a referências com as quais eu poderia me identificar.*

*Lembro de olhar na programação do evento e encontrar a atividade ‘Cadê os Pretos no Design?’, de Horrana Porfírio<sup>18</sup>, na época, estudante de Design da FAU/USP. Embora não tenha conseguido participar da atividade, fiquei com aquela pergunta ecoando por um tempo. Eu tinha alguns colegas negros na turma, vários pelo curso. Conseguia encontrar vários encontristas negros no N. E ainda assim aquela pergunta...*

*Aquela inquietação sobre o repertório de uma boa designer não era só minha, ou dos meus amigos da universidade: era geral. E a Horrana estava ali, demonstrando por a + b que as referências existiam e que era mais do que necessário conversarmos sobre elas. Criar o espaço para que pudéssemos conversar sobre elas, já que na sala de aula ele não iria existir.*

*Em meio às atividades do evento, fomos atravessados por um caso de racismo. Não lembro ao certo o que foi dito. Apenas que havia ocorrido uma situação em que o contexto era um tratamento ofensivo envolvendo o fato de um encontrista ser cotista, durante a madrugada no alojamento. E que na manhã seguinte toda a programação do evento seria cancelada, que teríamos uma assembleia para discutir a situação e que providências seriam tomadas diante do ocorrido.*

**18** Porfírio, H. A história do “cadê os pretos no design?”. 2019. Parte 1 e 2. Disponível em: <https://medium.com/@honporfrio/a-hist%C3%B3ria-do-cad%C3%AA-os-pretos-no-design-4213c484ba1f>. Acesso em: 8 ago. 2022.

No espaço destinado às atividades, os encontristas estavam sentados, cada um à sua maneira, mas atentos às falas que se sucederam ao longo da assembleia. Diferentes encontristas negros utilizaram aquele momento com o microfone na mão para compartilhar suas histórias, as percepções sobre a vivência que tinham na universidade e para reivindicar que situações como aquela não ocorressem mais. Era visível a identificação de alguns com cada palavra dita no microfone. Algumas pessoas estavam emocionadas; fomos todos atravessados por aquele momento, pela mobilização e pela proporção de revolta que tomou.

E não era para menos. Mas, refletindo sobre a naturalização das violências em nossa sociedade, eu fiquei surpresa em sentir que aquela situação não passaria impune. Que aquela ofensa não seria só guardada como uma lembrança ruim pela pessoa a quem foi direcionada, ou pelas outras pessoas, que, com o mesmo contexto, se sentiram ofendidas. Eu era uma dessas, estava sentada em um dos cantos do espaço junto a uma amiga, e foi nesse momento que ficamos sabendo que nós duas éramos cotistas. O que me passava pela cabeça era: e se as pessoas soubessem que eu sou cotista? Como essa informação chega para as pessoas da turma ou do curso? Como essa pessoa que ofendeu sabia que a outra era cotista?

Dos flashes que tenho desse episódio, eu me lembro de alguém com o microfone convidar os encontristas negros para se agruparem em frente ao palco que estava sendo usado. Inclusive, era o mesmo lugar que eu soube ter sido o espaço utilizado para a atividade da Horrana. Acho simbólico esse detalhe, porque no mesmo espaço em que encontristas se juntaram para falar sobre a falta de representatividade no design, eles também estavam se juntando para marcar presença no campo e tomar posse da narrativa.

Eu permaneci sentada no canto que estava desde o início. Não porque não quisesse levantar, ou não me sentisse parte daquele grupo de encontristas negros. Eu havia me entregado a um choro há muito tempo preso e uma sensação de imobilidade. Eu me lembro de percorrer meu olhar pelas pessoas que estavam levantando e indo para a frente do palco e me ver um pouco em cada uma delas. Fiquei observando por um tempo aquele grupo junto em frente ao palco, me dando conta da proporção de encontristas negros e não negros...

Eu acabei encontrando a Horrana em outro evento dos estudantes de Design. Dessa vez o cenário era o Encontro Regional de Estudantes de

*Design, o (R)existências, que aconteceu no Rio de Janeiro em 2018. Eu já estava no sexto período, parecia que havia se passado muito tempo e eu era uma designer diferente. Passei a compreender melhor o quanto a minha presença trazia uma outra perspectiva para os espaços, muito por conta das minhas vivências e percepções. Nesse encontro, além de finalmente conseguir participar da atividade do “Cadê os Pretos no Design?” e conhecer designers negros com contribuições incríveis para a área, eu pude, junto a outros estudantes, refletir sobre representatividade em nossos cursos.*

*No meu caso, eu estudava em um curso coordenado por uma mulher cisgênero branca, em que o corpo docente naquele momento era formado majoritariamente por mulheres cisgêneras e brancas. Na minha turma, tínhamos uma quantidade maior de estudantes mulheres cisgênera e brancas. E havia participado de uma chapa de centro acadêmico formada majoritariamente por mulheres cisgênera. Eu me sentia representada nesse quesito: afinal de contas, o meu curso estava dentro da Escola de Engenharia, um ambiente predominantemente masculino. Mas as minhas vivências enquanto uma mulher cisgênero negra naquele espaço universitário eram outras...”*

\*

*“Sou fruto da Educação Básica privada. Ainda que tenha estudado em escolas particulares de menor porte na maior parte da minha vida escolar, durante o Ensino Médio, frequentei uma escola particular de classe média alta. Naquele momento, possuía uma bolsa parcial no valor da mensalidade. Minha mãe havia sido prestadora de serviços para a escola durante muitos anos e esse vínculo possibilitou a nós a oportunidade de me manter naquele espaço até concluir os estudos. Meus colegas classe (a escolar) pertenciam, em maioria, a uma classe (ou a uma fatia da classe média) diferente da minha, com acesso a bens e serviços dos quais eu não podia gozar.*

*Estávamos no ano de 2007, e, no próximo exame vestibular, pela primeira vez, teríamos reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros e estudantes de escola pública. Ficava verbalizada a indignação de alguns alunos da minha escola, sobretudo aqueles que se candidatariam a cursos mais concorridos, como Direito e Medicina, de que as cotas reduziriam o número de vagas para a ampla concorrência. A medida era julgada como injusta.*

*Ingressei no curso de Desenho Industrial no ano de 2008, na Universidade Federal do Maranhão, pelas vagas de ampla concorrência. Minha turma de graduação era composta por 50% de alunos negros ou vindos de escola pública. Ali, eu ocupava um lugar social diferente do qual ocupava em minha classe de escola. Ali, eu fazia parte da camada que tinha mais acessos. Entrei naquele ambiente com algum conhecimento do que era design, do que tratava a profissão e com o desejo de seguir carreira na área de design de interiores. Parecia claro o caminho que deveria ser percorrido, entre estudos e estágio, até a abertura de um escritório. Parecia também uma trajetória possível vindo de onde eu vim e estando onde eu estava. Ali eu não era uma outsider.*

*Logo nos primeiros dias de aula, fomos demandados da compra de vários materiais comuns às aulas de desenho técnico: o número mínimo de quatro lapiseiras com minas de espessuras diferentes, régua T, papéis de diversos tamanhos, borracha, kit de esquadros, fita mágica, escalímetro, compasso etc. Tudo isso apenas para uma disciplina.*

*Os períodos seguintes continuariam nos demandando materiais para as aulas de desenho de representação: papéis de diversas gramaturas, carvão, lápis pastel seco, esfuminho, lápis de diferentes durezas, marcadores artísticos permanentes. Além das fotocópias de texto para as disciplinas, ficava cada vez mais necessário que cada estudante possuísse material eletrônico pessoal, de preferência, um notebook.*

*De onde eu estava naquele momento, nunca foi um questionamento se aqueles materiais eram de fácil acesso para toda a turma. A pequena oferta na cidade os tornava ainda mais caros. Por vezes nos dividíamos na compra dos lápis pastel secos e dos marcadores, mas a justificativa pairava muito mais na pouca necessidade de uso (era apenas para uma disciplina) que na falta de poder de compra de alguns colegas.*

*No segundo período de faculdade, em uma aula de métodos e técnicas para escrita de trabalho bibliográfico, uma professora do departamento de Biblioteconomia demandou a leitura de um texto sobre a política afirmativa. Não tenho lembrança de ter havido alguma discussão mais profunda em sala de aula sobre o tema. Aquele foi o único momento dos meus quatro anos e meio de curso em que o tema das cotas foi tratado institucionalmente. Não me recordo – possivelmente por não pertencer*

ao grupo de cotistas – de nenhum outro momento em que qualquer tipo de debate acerca das cotas tenha se iniciado.

Durante o curso, eu me aproximei bastante da pesquisa acadêmica, sendo bolsista de iniciação científica durante vários períodos, o que entendo como parte determinante para a minha formação enquanto designer e pesquisadora. A pesquisa foi a nascente para toda a leitura e o entendimento teórico que possuo sobre design. Foi nesse período e nesse espaço que percebi que meus planos de carreira como designer de interiores não iriam tão longe.

Nesse processo de me constituir pesquisadora em design, decidi tentar a pós-graduação na ESDI. Tinha ainda 24 anos quando passei no processo seletivo. Era apenas a terceira vez que eu vinha ao Rio de Janeiro (a segunda foi para prestar o seletivo para o Programa de Pós-graduação). Passei fora das vagas e fui chamada depois da inscrição oficial, quando alguns candidatos desistiram da matrícula. Já julgava que havia apostado muito alto. Com as esperanças renovadas, cheguei ao Rio de Janeiro: sem bolsa, sem incentivos, sem família, sem lugar para estadia, sem nenhuma rede de apoio. Tudo por vir. Virei mestranda.

A minha desconhecida turma era composta majoritariamente por alunos do Sudeste – eixo Rio-São Paulo –, três deles vindos da PUC-Rio. Havia ainda um aluno colombiano, já professor no seu país. Eu era a mais jovem da turma. Era também a única nordestina. Mais tarde, descobri também que no meu círculo de convivência entre turmas diferentes do mestrado, eu continuava sendo a única representante da Região Nordeste do Brasil.

No primeiro momento, a diferença parecia residir apenas na minha falta de residência e nas vogais mais abertas que costumam deixar evidente: eu venho do Nordeste. De onde mesmo? Recife, Salvador? Não! “Ah, o Maranhão, sei...”. Ao longo do período, não foram apenas as minhas vogais que me fizeram sentir forasteira. Meu vocabulário, não apenas o coloquial, mas o acadêmico, demarcava a diferença. Designers famosos, premiados, professores, autores de livros, pioneiros nas políticas públicas, figuras ilustres, reconhecidos entre todos, só não por mim. Textos seminiais, teóricos internacionais. “Vocês já devem ter lido”, “Vocês já ouviram falar, não?”. Segura por fora, forçava meu corpo a assentir, para não me sentir tão distante de tudo que falavam. Precisava chegar ao mesmo lugar onde todos já haviam chegado. Onde o conhecimento exigido já estava

*estabelecido. Tomava nota, pesquisava exaustivamente no apartamento temporário que alugara até encontrar uma morada permanente. Chamar de casa eu não podia.”*

\*

Diante desses relatos, recorremos a bell hooks. A autora nos indica que, antes de dizermos qualquer palavra em sala de aula, nós nos encontramos primeiro a partir da presença do corpo. E em um diálogo traçado com Ron Scapp – homem cisgênero, branco, educador estadunidense –, o filósofo americano anuncia que, quando levamos o corpo discente a sério, quando o respeitamos, somos obrigados a reconhecer que nos dirigimos a pessoas historicizadas. E que algumas dessas histórias, se reconhecidas, desafiam e ameaçam os modos estabelecidos do saber. Scapp também pontua que isso vale especialmente para professores que se encontram com indivíduos de origens diferentes das suas, de bairros diferentes dos seus.<sup>19</sup> Nesse sentido, como aponta a pedagoga brasileira e primeira mulher cisgênero negra a ser reitora de uma universidade pública federal, Nilma Lino Gomes:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a Educação Básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.<sup>20</sup>

Compreendemos que a mente criativa que mobiliza o saber-fazer no campo do design faz parte de um corpo. E que esse corpo

<sup>19</sup> hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

<sup>20</sup> Gomes, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Minas Gerais, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: [http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 13 jul. 2021.

não pode ser desconsiderado em sala de aula. Reverberamos as palavras de bell hooks, que diz que “[...] se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física”<sup>21</sup>. A autora ainda nos diz que:

[...] O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. [...] Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividades a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação.<sup>22</sup>

Diante disso, reconhecemos e reafirmamos a importância de não mascarar a presença dos nossos corpos em nosso processo formativo. Se nossa vida está atravessada pelas marcas que se manifestam através deles, não há como apagar nosso gênero, nossa raça, nossa classe e nossa origem territorial.

### **Trabalhando as fronteiras: o cruzamento**

A partir das experiências descritas, percebemos que o processo formativo dessas designers não se resume aos conteúdos e atividades previstos para a sala de aula. As experiências cotidianas, suas vivências e as violências vividas atravessam esse processo formativo, lançando questionamentos e críticas àquilo que é aprendido formalmente no curso. Isso indica a existência de outros espaços nos quais as experiências do curso são pensadas, discutidas e criticadas. Eventualmente, essa crítica retorna na

<sup>21</sup> hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

<sup>22</sup> hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, p. 181.

forma de trabalhos e projetos orientados às questões que sensibilizam estas estudantes.

Mas quais espaços são capazes de ampliar as discussões e fornecer meios para se refletir e até se opor às experiências da sala de aula? Observamos que na relação entre estudantes que se dão nos mais diversos lugares, seja nos encontros e congressos estudantis, seja nos espaços compartilhados, nas mesas de refeitório, nos corredores das salas de aula, no grupo do WhatsApp, no ônibus compartilhado, onde se constroem espaços de troca, reflexão e acolhimento. Estas salas de aula expandidas se antepõem ao aprendizado formal, permitindo a troca de experiências e construções coletivas importantes para o processo formativo.

Esses espaços que ocupam as bordas do ensino formal, eventualmente, transbordam para o espaço institucional. Na medida que a indignação se organiza em eventos, debates, pesquisas e outras formas de estar presente na universidade, as estudantes se fazem ouvir, tomam a palavra, “dizem sua palavra” que nos termos freirianos referenciam as formas de se tornarem sujeitas no mundo.

Como sugere Rufino (2018) – homem cisgênero, branco e pedagogo brasileiro –, cabe perguntar a partir da educação: “como nos reconstruímos diante do trauma vivido e nos lançamos nas batalhas contra a violência imposta por esse sistema?”.<sup>23</sup> O autor propõe que façamos uma “incorporação”, que as questões de ensino não sejam consideradas apenas de forma intelectual, mas que o corpo seja considerado como lugar em que se manifestam os conhecimentos. A partir de saberes do candomblé, o autor se inspira para trazer um olhar diverso para a educação, propondo, a partir da figura do orixá Exu, uma “pedagogia das encruzilhadas”.

Nessa proposta de pedagogia, Rufino relembra como o orixá se orienta pela transformação, pela imprevisibilidade, pelo inacabamento. Assim, ele sugere a importância da dúvida, das

**23** Rodrigues, J. L. R. Pedagogia das encruzilhadas. *Periferia*, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018.

incertezas, das rebeldias e transgressões como formas de saber que se antepõem aos outros já estabelecidos. Nesse sentido, resalta estratégias que não são apenas de confronto, mas de *cruzos* e *rolés*, que desestabilizam e se aproveitam das situações, articulando saberes da encruzilhada.

Ao trazer a dimensão do corpo para pensar o ensino de design, passamos a reverberar saberes e fazeres que trazem às nossas vivências. Concordamos com Rufino e o trazemos para uma crítica ao ensino do design ao assumirmos que os corpos que estão nas escolas de design carregam consigo outros saberes e fazeres que são por vezes ignorados e rechaçados nas práticas dentro e fora da sala de aula. Entendemos que o design que se aprende não é só aquele que é ensinado pelos professores, mas também vivido por estudantes tanto nos centros como nas margens das instituições de ensino.

No movimento de ida e volta da sala de aula, pontuamos aqui os nossos trabalhos acadêmicos e o quanto fomos trazendo nossas vivências para eles:

- Um TCC que apresenta referências negras a partir dos movimentos de resistência afro-brasileiros para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental;
- Um TCC que faz uma análise da bibliografia e das referências usadas no curso de design, majoritariamente brancas, masculinas e do norte global;
- Um projeto de mestrado que tem como objetivo investigar como os mecanismos de opressão se articulam no ensino do design e como interferem na formação profissional e subjetiva dos estudantes;
- Uma pesquisa de doutorado que investiga a política de cotas e as reverberações causadas no curso de design a partir da entrada desses estudantes.

### **Considerações finais**

A sala de aula multicultural de que fala bell hooks e os espaços acadêmicos criados para possibilitar diálogos, “narrativas confessionais”, se de fato considerados em uma atividade de

pedagogia crítica, que deseja se revisar, podem contribuir para um campo de design mais plural. É importante que exploremos a formação de comunidades de aprendizado, que possibilitem espaços em que todos possam se ouvir, ouvir as experiências uns dos outros, ouvir as vozes um dos outros, se reconhecer e entender que ninguém partilha a mesma origem, os mesmos corpos e os mesmos pontos de vista. As opressões atravessam individual e coletivamente, mas de modos distintos.

Portanto, a tarefa de formar uma comunidade de aprendizagem não é fácil. bell hooks fala que esse processo é fisicamente exaustivo, porque ele exige de nós, que estejamos dispostas a atravessar essas fronteiras, pedagogicamente, epistemologicamente e fisicamente. Exige que estejamos em constante compromisso com o desejo de transformação da realidade. Com toda a discussão apresentada, reafirmamos que seria incoerente ao nosso posicionamento tratar o ensino como algo dado, neutro. Ao mesmo tempo, seria um apagamento neutralizar a contradição gerada por nossos próprios corpos nesses espaços. A mudança de currículo e a representatividade são importantes, mas insuficientes nos esforços de combater opressões de raça, classe, gênero e origem territorial. Precisamos, então, assumir que um corpo discente mais diverso implica outros modos de se posicionar dentro e fora da sala de aula.

Os mundos existentes nas fronteiras atravessadas por quem transita da margem para o centro, de fora para dentro, contêm referências, divergências, possibilidades e modos de vida que se diferenciam em diversos aspectos aos de quem sempre esteve no centro. Nossos modos de projetar, de pensar projeto, de nos entendermos enquanto corpo político, precisam ser revisados, postos em dúvida. Parafraseando bell hooks, “temos que afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade”.

Reconhecendo que a experiência de formação de designers vai muito além do que é proposto formalmente, como seria possível

integrar melhor estas vivências com a própria proposta do curso? Diante disso, insinuamos algumas possibilidades de mudança:

- Identificar demandas e flexibilizar conteúdos de disciplinas de forma a acolher os interesses dos alunos;
- Observar oportunidades de debate diante de situações vivenciadas no curso;
- Reconhecer o papel de outros espaços com parte característica da formação naquele curso;
- Trazer a experiência para a sala de aula como parte formativa;
- Possibilitar a criação de espaços elaborados prioritariamente por alunos; espaços políticos;
- Possibilitar a partilha de um lugar comum; a formação de redes.

Assim como nas aulas de desenho, em que somos ensinados a construir planos a partir de determinada perspectiva geométrica, precisamos compreender que para todo o ensino de design, e não somente no desenho, é necessário apresentarmos sob quais perspectivas estamos ensinando e aprendendo.

# Cartas (anti) dialógicas

politizando a práxis do design por meio  
da pedagogia crítica de Paulo Freire

*Marco Mazzarotto*  
*Bibiana Oliveira Serpa*

Artigo originalmente publicado na  
revista *Arcos Design*, v. 15, n. 1, mar.  
2022. Disponível em: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.64305>

## Introdução

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro com reconhecidas contribuições para a pedagogia crítica e popular. Essa pedagogia aproxima educação e política, entendendo política não apenas como o que se faz dentro do sistema democrático representativo ou durante as eleições, mas principalmente como as relações que criamos e as decisões que tomamos em todos os aspectos da nossa vida. Política envolve relações de poder, que podem ser utilizadas para oprimir ou para libertar.<sup>1</sup>

Com base em Freire (1970), entendemos que politizar a educação por meio da pedagogia crítica implica tomar consciência das relações de poder que nos cercam e, a partir da contradição oprimido-opressor, reconhecer o opressor que pode existir dentro de nós, assim como reconhecer aqueles que nos oprimem.<sup>2</sup> Tais opressões nos impedem de exercer nossa vocação ontológica, de sermos seres livres para nós mesmos, livres para desenvolvermos nossas plenas capacidades e desejos, de *sermos mais*. Longe de ser uma disputa que ocorre somente na esfera individual, a superação destas relações opressoras e a conquista do *ser mais* deve ser concretizada na luta coletiva. Defendemos aqui uma pedagogia forjada *com* os oprimidos e não *para* eles, na luta incessante pela recuperação de sua (nossa) humanidade.

A pedagogia crítica freiriana, portanto, não está apenas dentro da sala de aula, mas pode ser reconhecida em todos os aspectos da nossa vida, guiando-nos na busca por desvelar o mundo em que vivemos e transformá-lo no mundo em que queremos: livre de opressões. Da mesma maneira, aproximar Freire e design não pode ser visto apenas como uma forma de repensar a educação de designers. Entrelaçar a pedagogia crítica freiriana e o design implica politizar como fazemos e pensamos design, em entender as relações de poder opressoras ou libertadoras que são exercidas

1 Kohan, W. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. São Paulo: Vestígio, 2019.

2 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

e tomar partido. Em um mundo de opressores e oprimidos, a quem o seu design serve? Por que você projeta?

Tão importante quanto o “porquê” é o “como”. Como o design perpetua as opressões? E como pode auxiliar nas lutas pela libertação? Não podemos praticar a educação e o design engajados na luta pela libertação se os nossos processos, mesmo que bem-intencionados, são opressores.

A partir dessas provocações, este trabalho apresenta um material educativo desenvolvido para auxiliar na aproximação entre a pedagogia crítica de Freire e o campo do design. O material é formado por cartas reflexivas que apresentam conceitos que ajudam a problematizar a reflexão e a prática do design, questionando e desvelando os “porquês” e “comos” envolvidos. Baseado na teoria da ação dialógica,<sup>3</sup> o material é composto por dois grupos de cartas, um com conceitos dialógicos – voltados para ações alinhadas com a superação das opressões; e o outro com cartas que apresentam conceitos antidialógicos – ações que, mesmo bem-intencionadas, reforçam opressões.

Ao longo deste trabalho, apresentaremos de forma mais detalhada as cartas, seu conteúdo e possíveis formas de aplicação. Um caso real de uso também será descrito. Antes, porém, vamos aprofundar a compreensão das aproximações possíveis entre a pedagogia crítica freiriana e o design.

## Aproximações entre a pedagogia crítica freiriana e o design

O começo dos anos 1960 foi um momento de agitação social, cultural, política e também trouxe grande impacto para as formulações educacionais. No Sul Global ocidental,<sup>4</sup> acirraram-se as

3 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*.

4 No original: “From this feeling of incompleteness, lack or dissatisfaction emerges the desire of change that is the trigger to design – i.e., to create things that could change, and ultimately improve, the situation. It is our yearning for completion that makes humans creative beings who create things and act upon the world to transform it”.

lutas populares por independência nos países africanos, que ainda estavam sob domínio colonial europeu, enquanto, na América Latina, após a ascensão de governos populares, consolidaram-se duros golpes militares apoiados pelo governo estadunidense. Todas as disputas, tensões, resoluções e manifestações que conformam essa década são determinantes para que Da Silva (1999) a reconheça como marco temporal fundador das pedagogias críticas, mesmo que seja enfático em reconhecer que as correntes anteriores já apontavam reflexões críticas sobre a realidade.<sup>5</sup>

Neste período, enquanto os intelectuais e educadores do Norte Global colocavam em “questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais”<sup>6</sup> impulsionados pelas críticas sociais e movimentos por mais direitos que tomavam as ruas dos EUA e da França, na América Latina as urgências contextuais deslocam a reflexão para fora da institucionalidade e a remontam ao redor da educação popular. No Brasil, Paulo Freire é um dos principais nomes da pedagogia crítica e popular. Nordesteiro, educador e sociólogo, ele desenvolveu durante a década de 1960 uma metodologia de alfabetização de adultos que se tornaria uma das referências pedagógicas mais respeitadas do mundo. A sua proposta é comemorada não apenas por sua eficácia em ensinar a aprender a ler e a escrever, mas, também, pela revelação crítica que a abordagem propõe. Mais do que aprender a ler e a escrever palavras, o objetivo da pedagogia crítica freiriana é que as pessoas aprendam a ler o mundo e a escrever sua própria história.

O que está por trás dessa pedagogia é a percepção da existência de um mundo injusto, desigual e opressor. Para Freire (1970),<sup>7</sup> nossa vocação ontológica é a humanização, processo que nos leva a *ser mais*. Seres que possam viver para si e não para outros, seres

5 Da Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

6 Da Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, p. 10.

7 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*.

históricos, autobiográficos, livres para se transformar e se desenvolver justamente em função da nossa incompletude. Como afirma Leitão, essa é também a pulsão que deve nos levar a projetar o mundo e transformá-lo por meio do design:

Desse sentimento de incompletude, falta ou insatisfação emerge o desejo de mudança que é o gatilho para projetar, ou seja, criar coisas que poderiam mudar e, em última instância, melhorar a situação. É nosso desejo de completude que faz dos seres humanos seres criativos que criam coisas e agem sobre o mundo para transformá-lo.<sup>8</sup>

Porém, essa vocação para buscar *ser mais* é constantemente e historicamente negada pelas opressões, por tudo aquilo que cerceia nossa liberdade de nos desenvolvermos e de sermos para si, em um processo de desumanização. Em vez de vivermos a liberdade, estamos presos na contradição entre opressores – aqueles que precisam explorar outros para viver; e oprimidos – aqueles que têm a sua liberdade de viver para si negada. Essa contradição desumaniza ambos, nas mais diversas esferas humanas: sexual, econômica, étnico-racial, religiosa, territorial etc.

A pedagogia crítica tem como propósito auxiliar no desvelamento dessas relações de poder opressivas para que possamos lutar pela sua superação. É, portanto, uma pedagogia da práxis, da reflexão e da ação amalgamadas de forma indissociável na busca pelo resgate da nossa humanidade coletiva, negada pelas opressões. Esse processo pedagógico não ocorre só entre os muros das escolas, mas em diferentes áreas da vida, incluindo nossas práticas de design dentro e fora das universidades. Freire coloca

8 No original: “I tried to be open to challenge and uncertainty. It was a very interesting position for me, because my official job at the time was to advise/answer questions about the ‘best’ ways to practice in the area of mental health. I was very uncomfortable with the positioning of this job/authority, so I tried to facilitate horizontal spaces in my work” (Leitão, R. *Pluriversal Design and Desire-Based Design: Desire as the Impulse for Human Flourishing. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers – DRS Pluriversal Design SIG Conference*, p. 5, 2020, tradução nossa).

para a educação uma decisão política: lutar contra as opressões ou continuar auxiliando na sua perpetuação. A mesma decisão política cabe a nós designers: por que e para quem projetamos?

Aproximar pedagogia crítica e design é desmontar as crenças de neutralidade e práticas despolitizadas. No entendimento de Freire (2007), insistir em uma noção de educação supostamente neutra é treinar pessoas para vivências apolíticas.<sup>9</sup> À medida que compreendemos a realidade sócio-histórica, incorporamos valores, reproduzimos e forjamos cultura e orientamos nosso comportamento para este determinado tipo de apreensão do mundo. Sendo assim, a suposta neutralidade envolve escolhas ocultas, veladas pelo cinismo conservador. Como aponta Fry (2007), o design é profundamente político, de maneira que ou serve ao *status quo* ou o subverte.<sup>10</sup> Ao invés da compreensão do design como neutro, e por isso acrítico e apolítico, Freire nos convoca para um processo de conscientização crescente na busca por entender que mundos o design ajuda a criar e quais ele ajuda a destruir. A primeira contribuição de Freire ao design é, portanto, de natureza ontológica-política.

Lutar pela superação das opressões é a força que guia a pedagogia crítica, é o porquê da sua existência. Mas para Freire, tão importante quanto o porquê, é o como. A educação libertadora não pode utilizar as mesmas práticas opressoras da educação bancária, na qual os educandos são vistos como sujeitos passivos e ignorantes que recebem depósitos de conhecimentos externos, reforçando, assim, a contradição opressor-oprimido. Pelo contrário, a educação libertadora pressupõe educando e educador engajados em um processo de construção conjunta dos conhecimentos, baseada na realidade que os educandos já conhecem, e nas contribuições que o educador pode dar, em um processo de síntese cultural em que todos ensinam e aprendem. Freire (1970) nos mostra que na pedagogia crítica ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; as pessoas se educam entre si,

9 Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

10 Fry, T. Book Review: the Archeworks Papers. *Design Issues*, v. 23, n. 3, p. 88-92, 2007.

mediatizadas pelo mundo.<sup>11</sup> Essa prática educativa deve transformar o mundo e superar as opressões de forma horizontal, colaborativa e dialógica com os oprimidos, de forma a fortalecer todos os sujeitos envolvidos. A segunda contribuição de Freire para o design é, portanto, de natureza epistemológica; ele afirma que a produção desses entendimentos, conhecimentos e decisões precisa ser dialógica. Não basta desenvolver artefatos alinhados às lutas contra a opressão: o processo de design que conforma esses artefatos também precisa ser libertador.

A práxis do design sob influência da epistemologia freiriana é sempre participativa, mas não uma participação atual, cooptada pelo sistema capitalista, na qual usuários e consumidores são convidados a dar suas opiniões e ideias que serão consideradas desde que permitam o design de novos produtos e serviços que perpetuem a mesma lógica de consumo vigente, uma participação falsa pautada em um diálogo seletivo, em que apenas o que interessa aos *stakeholders* com poder no processo decisório será ouvido e aproveitado. A participação freiriana é radical, pautada no diálogo realmente horizontal, interessado e aberto para todas as possibilidades de mudança, desvelando as contradições nas quais o próprio design se encontra e lutando pela superação destas, em busca de uma práxis engajada com a emancipação de todas as pessoas envolvidas.

A partir do entendimento da relação oprimido-opressor, Freire (1970) desenvolve duas bases teóricas para a ação transformadora: uma a partir da matriz antidialógica, que atua na manutenção da relação opressor-oprimido, e outra de orientação dialógica, que poderia levar à superação desta contradição.<sup>12</sup>

A ação antidialógica é necessariamente uma ação hierárquica. Essa ação muitas vezes é bem-sucedida, porque se engaja em uma espécie de mimetismo, evocando práticas de diálogo que são, na verdade, uma série de comunicados impostos de um

11 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*.

12 Freire, P. *Pedagogia do oprimido*.

grupo a outro. Esses enunciados resultam em uma domesticação dos desejos, das possibilidades de conscientização e de ação do grupo oprimido. Freire (1970) afirma que “uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, é a ênfase na visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade”.<sup>13</sup> É importante ressaltar a relação dessa perspectiva com a noção dos “problemas de design”, que muitas vezes são reduzidos e desprovidos da sua complexidade dentro dos sistemas de opressão para que possam ser docilizados e melhor manejados na busca por “soluções”. Qualquer participação que ocorre nesses casos não pode ser crítica, porque não politiza e não é emancipatória, buscando apenas validar as intenções do grupo opressor e a manutenção do sistema.

Ao contrário, a ação dialógica propõe pensar e agir com os oprimidos, e esse seria um caminho rumo à superação das opressões. Segundo Freire, não basta pensar em torno das necessidades dos oprimidos, o que seria uma postura de “senhor”, nas suas palavras; é necessário que se empreenda um esforço de pensar com os oprimidos a partir das necessidades postas, isso seria uma prática camarada, que se coloca na luta pela superação da opressão. O diálogo com os oprimidos não é uma prática de concessão, nem doação altruísta, mas uma dinâmica pedagógica de transformação de si e um exercício do poder individual e coletivo para a transformação da realidade de opressão. É uma prática que se faz com humildade, com interesse genuíno de ouvir e aprender e que reconhece todos como sujeitos capazes de escrever suas próprias histórias e, mais do que isso, confia na ação coletiva para a transformação da realidade.

Paulo Freire explica o caráter político da intervenção coletiva no mundo a partir das teorias de ação cultural. O valor fundamental da educação (e de toda prática política, daí se pode pensar no design também) não consiste em simplesmente fazer coisas

**13** Freire, P. *Pedagogia do oprimido*.

para intervir no mundo, mas questionar a favor de que ou de quem esta ação ocorre. E aqui é importante ressaltar que uma postura a favor de algo ou de alguém invariavelmente implica um posicionamento contra algo ou alguém.

Concluindo, a pedagogia crítica freiriana nos ajuda a pensar e fazer design a partir de outras perspectivas ontológicas e epistemológicas, politizando nossas ações e direcionando-nos para a compreensão e a intervenção no mundo de forma dialógica na busca da superação das opressões. O potencial do entrelaçamento da pedagogia freiriana com o design é reconhecido, por exemplo, no surgimento do próprio design participativo escandinavo no Norte Global.<sup>14</sup> E, recentemente, essa relação também vem sendo reivindicada como uma grande contribuição do pensador do Sul Global para decolonizar o design.<sup>15</sup>

Nesse ensejo, quando Paulo Freire volta a ser debatido e resgatado em suas articulações com o campo do design, apresentamos o material educativo como uma proposta para trabalhar conceitos e perspectivas freiriana com designers em formação ou

14 Ehn, P. *Work-oriented Design of Computer Artifacts*. Stockholm: Arbetslivscentrum, 1988; Gregory, J. Scandinavian Approaches to Participatory Design. *Int J Engng Ed*, v. 19, n. 1, p. 62-74, 2003.

15 Smith, R et al. Decolonising Participatory Design Practices: Towards Participations Otherwise. *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020 – Participation(s) Otherwise*, v. 2 (PDC'20: v. 2), jun. 15-20, 2020; Van Amstel, F., Gonzatto, R. G. The Anthropophagic Studio: Towards a Critical Pedagogy for Interaction Design. *Digital Creativity*, v. 31, p. 259-283, 2020; Salazar, P. C., Huybrechts, L. PD Otherwise Will Be Pluriversal (or It Won't Be). *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020 – Participation(s) Otherwise*, v. 1 (Manizales, Colombia) (PDC '20). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2020, p. 107-115, 2020; Schultz, E. et al. Cultivating Creative Coexistence(s): Towards a Critical Education for Creativity Praxis to Construct Fairer Human Coexistences. *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020 – Participation(s) Otherwise*, v. 1 (Manizales, Colombia) (PDC '20). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, p. 33-43, 2020; Serpa, B. O. et al. Political-pedagogical Contributions to Participatory design from Paulo Freire. *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020 – Participation(s) Otherwise*, v. 2, p. 170-174, 2020.

em práticas projetuais que busquem reformular o design como campo orientado à emancipação dos sujeitos.

### **Conceitos selecionados para o material educativo**

Para dar conta de trabalhar temas complexos da pedagogia crítica com designers em formação ou que estão engajados em práticas participativas emancipatórias, desenvolvemos um material educativo composto por cartas que têm base nos preceitos ontológicos, epistemológicos e práticos que nos inspiram no trabalho de Paulo Freire.

Esses conceitos se apoiam na teoria da ação dialógica e antidialógica, que é base de seu pensamento. O material é composto por 16 cartas, sendo sete duplas (14 cartas) que apresentam conceitos antagônicos e duas cartas com métodos de ação dialógicos.

Os conceitos e práticas selecionados buscam alicerçar um debate sobre a teoria de Paulo Freire. As duplas opostas (Quadro 1) não devem ser lidas de forma estanque ou como cartas que carregam em si o bem e o mal. A intenção das cartas é propor um debate acerca dos conceitos de modo que provoque uma reflexão e inicie um processo de conscientização e politização. Nas seções a seguir, apresentamos em profundidade as duplas de conceitos a partir da relação contraditória que carregam e como se relacionam de forma antagônica.

QUADRO 1. CONCEITOS DIALÓGICOS E ANTIDIALÓGICOS SELECIONADOS PARA COMPOR O MATERIAL EDUCATIVO

<b>AÇÃO DIALÓGICA</b>	<b>AÇÃO ANTIDIALÓGICA</b>
Síntese cultural	Invasão cultural
Temas geradores	Tema do silêncio
Práxis	Blá-blá-blá e ativismo
Desvelamento	Situações-limite
Humildade	Educação bancária
Solidariedade	Empatia

**AÇÃO DIALÓGICA****AÇÃO ANTIDIALÓGICA**

Liderança dialógica

Liderança antidialógica

**FONTE:** produzido pelos autores.

Já os termos expostos no Quadro 2 indicam métodos para a ação dialógica elaborados por Paulo Freire e que podem servir de inspiração para práticas de design politicamente engajadas e críticas. Eles também serão explicados em detalhes mais adiante no texto.

**QUADRO 2. MÉTODOS PARA A AÇÃO DIALÓGICA****MÉTODOS PARA AÇÃO DIALÓGICA**Codificação/decodificação  
Círculos de cultura**FONTE:** produzido pelos autores.*Síntese cultural versus invasão cultural*

Podemos pensar o projeto de design como uma ação cultural que afetará um determinado grupo de pessoas em um contexto particular. Toda ação cultural é uma forma sistematizada e deliberada de ação que afeta uma estrutura social, seja para superar as contradições que impedem a libertação das pessoas, seja para mitificar o mundo, promovendo uma cultura alienada e alienante em relação às massas oprimidas. A síntese cultural opera na primeira intencionalidade e é a incidência da ação dos sujeitos sobre uma determinada realidade para propor mudanças estruturais na cultura daquele grupo de forma dialética e dialógica, cujo resultado é a síntese das diferentes vozes envolvidas. De forma oposta, a invasão cultural ocorre na penetração dos invasores no ambiente cultural dos invadidos, objetivando-os e desenraizando sua criatividade e limitando sua ação transformadora e crítica, compelindo como única e superior a cultura imposta de fora.

- *Carta “síntese cultural”*: é o resultado do diálogo entre as comunidades oprimidas e os designers externos. Não é uma invasão cultural, mas também não é omissão; é uma construção coletiva na luta contra a opressão.
- *Carta “invasão cultural”*: é a imposição de valores, técnicas e conhecimentos do exterior, substituindo a cultura local e eliminando a criatividade dos oprimidos. Mesmo com boas intenções, o designer invasor tenta impor aos invadidos a forma correta de ser e de transformar o mundo.

### *Temas geradores versus tema do silêncio*

Para Freire, a educação para a libertação deve começar o processo de conscientização a partir dos interesses, conhecimentos e cultura dos próprios oprimidos, e não por temas externos pouco conectados às suas vidas. A identificação dessas situações existenciais ajuda a propor temas geradores para a construção de novos conhecimentos de forma crítica e dialógica. Porém, a situação opressiva em que se encontram pode ser tão avassaladora que os oprimidos podem considerar que nada que saibam ou que faça parte de suas vidas tem valor, provocando o silêncio. Nesse caso, o tema do silêncio e de suas causas deve ser a primeira questão a ser superada.

- *Carta “temas geradores”*: é a seleção colaborativa e dialógica dos temas para a discussão e para o desenvolvimento dos projetos de design. São situações existenciais pelas quais passam os oprimidos e que fazem parte de sua realidade e seu interesse. Estes não são temas impostos pelo designer.
- *Carta “o tema do silêncio”*: a opressão diária pode levar à incapacidade dos oprimidos de expressar suas opiniões ou mesmo de escolher os temas a serem discutidos. O silêncio e suas causas devem ser os primeiros temas a serem discutido quando isso ocorre.

### *Práxis versus blá-blá-blá e ativismo*

Para Freire, a transformação crítica do mundo só pode acontecer por meio da práxis, a interação radical entre ação e reflexão.

A práxis é orientada pela palavra que critica o mundo de forma a transformá-lo.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.<sup>16</sup>

- *Carta “práxis”*: a interação radical entre a reflexão e a ação. Somente a ação é ativismo, sem diálogo e sem pensamento crítico. Somente a reflexão é verbalismo, apenas “blá-blá-blá”, sem mudar o mundo. A práxis é transformar o mundo ao mesmo tempo que se pensa criticamente sobre ele.
- *Carta “blá-blá-blá & ativismo”*: blá-blá-blá é tentar mudar o mundo apenas com palavras. Ativismo é tentar mudá-lo com ações irrefletidas. Somente a ação e a reflexão juntas (práxis) podem levar a um diálogo crítico e conscientizador sobre as transformações de que precisamos.

### *Desvelamento versus situações limite*

Em outro trabalho, apontamos que o desvelamento aplicado ao design consiste na problematização constante para evidenciar a quem ou a que esse design serve, identificando, assim, as dimensões políticas de artefatos e de seus conceitos, e como eles se posicionam na contradição opressores-oprimidos.<sup>17</sup> Freire nos ensina sobre a tessitura social como um processo de desvelamento e capacidade de ação; nas suas palavras, é “o saber da História como possibilidade e não como determinação. O

<sup>16</sup> Freire, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 87.

<sup>17</sup> Serpa, B. O., Mazzarotto, M. Eva viu a uva? Desvelando dimensões políticas em design com Paulo Freire. *Anais do II Colóquio de Pesquisa e Design: de(s)colonizando o design*, v. 1, p. 154-158, 2021.

mundo não é. O mundo está sendo”.<sup>18</sup> Sem esse desvelamento, as situações de opressão podem se tornar situações-limite, aparentando ser imutáveis, como se fossem naturais e permanentes, e não como construções históricas que podem ser superadas.

- *Carta “desvelamento”*: nada é neutro, tudo é político. Desvelar é o processo de questionar e desenvolver a consciência crítica, identificando se as nossas práticas de projeto reforçam a opressão ou ajudam na luta contra ela.
- *Carta “situações-limite”*: são situações concretas que nos oprimem e nos limitam. Parecem ser labirintos sem saída que podem levar ao fatalismo, desmotivando os participantes e levando à crença de que não podemos mudar o mundo. Mas “o mundo não é, o mundo está sendo”, nossas ações nos trouxeram até aqui e outras escolhas podem nos levar a um mundo diferente.

### *Humildade versus educação bancária*

Para Freire (2001), a humildade expressa que ninguém é superior a ninguém.<sup>19</sup> Essa é a condição essencial para respeitar as demais pessoas e seu papel como participantes em qualquer processo político-educativo para que o diálogo realmente possa ser horizontal. No eixo oposto, a arrogância leva à educação bancária, que perpetua a crença de que existem pessoas que dominam os conhecimentos completamente e outros que nada sabem e que educar é depositar conhecimentos de uma para a outra, em uma atitude prescrita que suprime a criatividade dos oprimidos.

- *Carta “humildade”*: ninguém sabe tudo, ninguém é ignorante. Todos têm algo a aprender e algo a ensinar. Como designers, não somos salvadores e não podemos resolver todos os problemas por conta própria.

<sup>18</sup> Freire, P. *Pedagogia da autonomia*, p. 76.

<sup>19</sup> Freire, P. (2001).

- *Carta “educação bancária”*: educação que entende “conhecimento” como uma doação daqueles que pensam que sabem (educadores, designers) para aqueles que pensam que não sabem nada (aprendizes, usuários). O ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos de um para outro, sem um diálogo crítico e transformador.

### *Solidariedade versus empatia*

Em uma prática relacional em projetos de design, Serpa e Batista (2021) reconhecem a empatia como uma noção restrita ligada à ação antidialógica e defendem a solidariedade como uma prática dialógica.<sup>20</sup> Em processos empáticos, o designer é dotado de agência exclusiva e atua como sujeito enquanto os outros participantes (usuários) são reificados e seu contexto histórico, político e social é colocado no abstrato para servir aos objetivos do projeto de design. Isso impede uma compreensão das situações opressivas e elimina a agência dos sujeitos, ocultando as estruturas dialéticas de opressão que atuam sobre uma determinada situação. Em contraste, a noção de solidariedade é um princípio ético que deve orientar os processos de design engajados e politizados. A solidariedade é uma ação de responsabilidade política para o reconhecimento crítico das opressões e para a superação da contradição opressor-oprimido. Ela é parte de uma prática dialógica de design, porque possibilita uma aliança entre diferentes sujeitos no desvelamento da realidade e no enfrentamento de situações de opressão.

- *Carta “solidariedade”*: se empatia é “sentir a dor dos outros”, solidariedade é reconhecer essa dor, ser solidário com ela e unir forças na luta para superá-la. Trata-se de ajudar a fortalecer as pessoas na luta contra a opressão, em vez de mantê-las fora do processo só porque você está “usando os sapatos dela”.

<sup>20</sup> Serpa, B. O.; Batista, S. Empatia x solidariedade: proposta para a construção de práticas anticoloniais em Design. *Anais do II Colóquio de Pesquisa e Design: de(s)colonizando o design*, v. 1, p. 199-206, 2021.

- *Carta “empatia”*: é sentir a “dor dos outros” antes de projetar. A empatia pode ser uma desculpa para não envolver ativamente as pessoas durante o projeto porque os designers já “sabem como é ser o outro”. A ação dialógica não precisa de empatia, mas de solidariedade.

### *Liderança dialógica versus liderança antidialógica*

Freire (1970) deposita uma grande importância no papel da liderança nos processos de libertação, seja ela um líder revolucionário, um educador em sala de aula ou um designer mediando processos colaborativos.<sup>21</sup> No entanto, não é qualquer liderança que serve aos interesses das massas oprimidas. Há aqueles que recorrem a métodos opressivos para impor suas vontades, mas o que Freire defende é, pelo contrário, uma liderança capaz de criar espaços onde as vozes oprimidas também sejam consideradas.

- *Carta “liderança dialógica”*: Freire acredita na liderança como um papel fundamental para a transformação. Ele defende uma liderança que ajude a criar ambientes de diálogo em que as decisões são construções coletivas. Este tipo de liderança não abre mão de sua responsabilidade de coordenar, mas não a confunde com a imposição de sua vontade.
- *Carta “liderança antidialógica”*: mesmo com boas intenções, é a liderança que guia o grupo sem discussão crítica e coletiva da realidade, sem desvelamento, sem construção colaborativa das ações, sem diálogo. Mesmo lutando contra a opressão, é a liderança que age de forma opressiva.

### *Métodos para ação dialógica*

Pensando em apresentar ações que nos ajudem a propor práticas engajadas e politizadas, resgatamos duas propostas de Freire (1967) que, coerente com sua defesa da práxis, pautou o desenvolvimento de suas teorias de forma integrada com

<sup>21</sup> Freire, P. *Pedagogia do oprimido*.

novos métodos para a intervenção crítica na realidade, como os Círculos de Cultura e Codificação/Decodificação.<sup>22</sup> Essas cartas apresentam práticas que podem ser mobilizadas para ações dialógicas, portanto não operam na lógica de dupla antagônica, mas de propostas para uma prática engajada da pedagogia crítica ou do design na perspectiva libertadora.

- *Carta “codificação/decodificação”*: a codificação é a representação dos temas generativos por meio de propostas artísticas, lúdicas, que conversam com formas de expressão múltiplas, como fotografias, ilustrações, peças de teatro etc. A decodificação é o processo de investigar criticamente essas representações a fim de desvendar as relações de opressão que nelas existem.
- *Carta “círculos de cultura”*: é o espaço horizontal em que os temas generativos são discutidos e desvendados. A liderança é apenas a coordenação que incentiva o diálogo, tornando-o cada vez mais problemático. Para isso, os temas são codificados (representados visualmente) e decodificados (debatidos até serem revelados).

## Cartas (anti)dialógicas

Com base nos conceitos apresentados anteriormente, e no texto definido para cada uma das cartas, foi desenvolvido o material educativo. Neste tópico, discutimos seu propósito e seus objetivos pedagógicos, as escolhas visuais para a composição das cartas e algumas sugestões de uso.

### *Propósito*

As cartas de reflexão (anti)dialógicas são um material educativo desenvolvido para ajudar na reflexão crítica sobre como fazemos e pensamos design. Diferentemente de *toolkits* famosos provenientes do Norte Global, elas não trazem uma visão ferramental pronta para ser replicada como um passo a passo. Baseado na pedagogia crítica de Paulo Freire, as cartas reflexivas buscam

<sup>22</sup> Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

problematizar e questionar nossas escolhas dentro de uma situação de ensino-aprendizagem ou de projeto. Não existe um método para ser seguido ou *frameworks* prontos para serem usados, mas se apresentam conceitos que nos ajudam a identificar quando nossas ações são dialógicas ou antidialógicas e como podemos caminhar rumo a uma prática de design cada vez mais emancipatória. A partir da discussão desses conceitos, podemos refletir sobre nossas ações em projetos anteriores, analisar situações e planejar outras formas de agir em projetos futuros.

Os objetivos desse material educativo consistem em:

- Fomentar reflexões críticas sobre práticas anteriores e atuais do design, identificando opressões e refletindo sobre formas de lutar contra elas.
- Auxiliar na introdução a conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire.
- Incentivar formas contra-hegemônicas e decoloniais para a práxis do design.

### *Conteúdo do material educativo*

Na sua versão atual, o material conta com 16 cartas. As cartas estão organizadas em sete duplas opostas (14 cartas), referindo-se a práticas ou conceitos dialógicos ou antidialógicos, além de duas cartas que representam métodos para ação dialógica elaborados por Paulo Freire e que podem servir de inspiração para práticas de design politicamente engajadas e críticas. No futuro, o material pode ser expandido de forma a contemplar outros conceitos e propostas metodológicas do trabalho de Paulo Freire. A seguir, são apresentadas as versões em português das cartas que compõem o material, dividido em “cartas dialógicas” (Figura 1) e “cartas antidialógicas” (Figura 2).

# CARTAS DIALÓGICAS



FIGURA 1. nove cartas reflexivas com conceito da ação dialógica.

# Cartas antidialógicas



FIGURA 2. sete cartas reflexivas com conceito da ação antidialógica.

## *Identidade visual das cartas*

Os dois grupos de cartas reflexivas apresentam identidades visuais diferentes. Essas escolhas não são inocentes e visam também provocar reflexões.

As cartas antidialógicas são compostas pela tipografia Helvetica, ícone do Modernismo e da ideologia de um design universal, minimalista, neutro e funcionalista.<sup>23</sup> Essa concepção de design alega que seus princípios formam uma linguagem simples, acessível a todos e desprovida de especificidades culturais ou expressividades que atrapalhem o seu uso.<sup>24</sup> Porém, sob uma leitura crítica fomentada pelas cartas reflexivas da invasão cultural e do desvelamento, esses valores podem ser problematizados como valores do Norte Global ocidental impostos como forma de apagar e substituir outras formas de expressão e comunicação visual.

Apresentando um visual oposto, as cartas dialógicas são compostas pela tipografia Brasilêro, além de apresentarem uma paleta de cores diversificada e fundos com texturas e ruídos. Essa tipografia foi criada pelo designer brasileiro Crystian Cruz com base em artefatos de comunicação popular brasileira.<sup>25</sup> A fonte apresenta irregularidades, excessos e inconsistências que são vistas como erros por um paradigma conservador de design. Sua criação misturando técnicas hegemônicas de design, como a criação de fontes digitais, valorizando aspectos da cultura fora do eixo hegemônico, pode ser vista como um bom exemplo para a carta de síntese cultural. Por outro lado, há críticas que podem surgir, a partir do desvelamento: por que uma fonte baseada em populações oprimidas precisa necessariamente ser pouco refinada na sua forma? Ou por que transformar uma estética popular em algo replicável de forma digital? Independentemente da resposta a esses questionamentos, o objetivo das cartas é justamente levantar essas discussões.

**23** Hustwit, G. *Helvetica*. Suíça: Gary Hustwit, 2007. Filme (82 min).

**24** Gruszynski, A. *Design gráfico: do invisível ao ilegível*. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

**25** Cruz, C. *Brasilêro vernacular typeface*, 2021. Disponível em: <https://crystian-cruz.myportfolio.com/brasileiro>. Acesso em: 9 ago. 2023.

### *Algumas sugestões de usos*

As cartas reflexivas são um material educativo aberto, podendo ser utilizadas de inúmeras formas conforme os objetivos pretendidos, o tempo disponível, o perfil dos participantes ou a criatividade do mediador. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades, algumas sugestões de uso são:

- *Mediação de debates sobre experiências em projetos de design:* em grupo, as cartas podem ser utilizadas para cada participante refletir sobre experiências em projetos de design vividas ou atuais. Cada participante pode escolher uma ou mais cartas para analisar criticamente um caso ou partes de um processo.
- *Glossário de conceitos da pedagogia crítica:* para aulas introdutórias que visam trabalhar o entrelaçamento entre a pedagogia crítica e o design, as cartas podem servir como um material de síntese que apoie as leituras dos textos originais de Paulo Freire, apresentando os conceitos de forma organizada e resumida. Além disso, também pode ser usado para trabalhos em grupo, dividindo-os entre equipes que possam pesquisar os conceitos profundamente, identificar exemplos e fazer apresentações, promovendo o diálogo entre os grupos.
- *Material de autoavaliação crítica:* durante a realização de projetos de design, as cartas podem ser usadas pelos participantes para refletirem criticamente sobre as decisões e ações que precisem ser realizadas ou sobre situações desafiadoras que surgirem.

Quanto à mídia, as cartas podem ser usadas de forma digital, em atividades on-line, ou impressas para atividades presenciais. Quanto à quantidade de cartas, os mediadores podem escolher um número menor, dependendo do tema da atividade ou do tempo disponível.

Além disso, é importante apontar que toda alteração ou complementação no conteúdo das cartas, assim como o acréscimo de outras, não é só bem-vinda pelos autores deste trabalho, como

fortemente recomendada. Como defende Freire, “para seguir-me, o fundamental é não seguir-me”.<sup>26</sup>

### Aplicações e *feedback*

Até o momento, as cartas de reflexão (anti)dialogicas foram aplicadas em três ocasiões diferentes. A primeira aplicação, que originou as cartas, foi no curso *Designs of the Oppressed*, promovido pela Rede Design & Opressão, da qual somos cofundadores. O segundo contexto de uso foi em uma atividade com o Laboratório de Design Jurídico da Universidade de São Paulo, com quem a Rede Design & Opressão vem desenvolvendo trabalho conjunto. A terceira experimentação aconteceu em uma aula do curso *Current Critical Theory for Design*, na *Oslo School of Architecture and Design*, quando Marco Mazzarotto, primeiro autor deste trabalho, foi convidado para conversar com os estudantes sobre Paulo Freire e design. Em todos os casos, as cartas serviram para mediar um debate crítico sobre antigas experiências dos envolvidos, e também como uma introdução aos conceitos da pedagogia crítica freiriana, já que a maioria dos participantes ainda tinha pouco contato com sua obra. Ao final de todas as experiências, foi perguntado aos participantes como se sentiram com a conversa mediada pelas cartas, se elas ajudaram na atividade e como elas poderiam ser melhoradas.

As cartas foram primeiramente desenvolvidas para uma atividade do curso *Designs of the Oppressed*, promovido pela Rede Design & Opressão e oferecido em inglês por pesquisadores brasileiros para a comunidade internacional interessada nas relações entre design e opressão. Os principais autores abordados foram Paulo Freire, Augusto Boal e Álvaro Vieira Pinto. Em uma das aulas sobre design participativo opressão, as cartas foram utilizadas para mediar a reflexão crítica e o debate sobre experiências dos participantes com design participativo. Antes do

<sup>26</sup> Freire, P.; Faundez, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

encontro síncrono, os participantes foram convidados a relatar uma experiência de design participativo nos canais de texto da plataforma Discord, que estava sendo utilizada ao longo do curso. Como tarefa, os participantes também deveriam ler alguns capítulos do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Na segunda metade do encontro síncrono, após a discussão teórica do texto, as cartas foram apresentadas. Os participantes então foram convidados a escolher uma carta para analisar criticamente seu relato de experiência, seja para identificar práticas opressivas, seja para reconhecer aspectos que fortalecem o diálogo libertador. Durante a atividade, várias cartas diferentes foram escolhidas e reflexões aprofundadas aconteceram. Destacamos alguns destes diálogos a seguir.

Um dos participantes, professor atuante no Oriente Médio, identificou aspectos de invasão cultural ao valorizar menos os conhecimentos locais frente às práticas hegemônicas de design em um curso oferecido para uma comunidade de artesãos na Turquia. Outros participantes também relataram como isso ocorre com frequência em trabalhos realizados com comunidades produtivas na região amazônica brasileira.

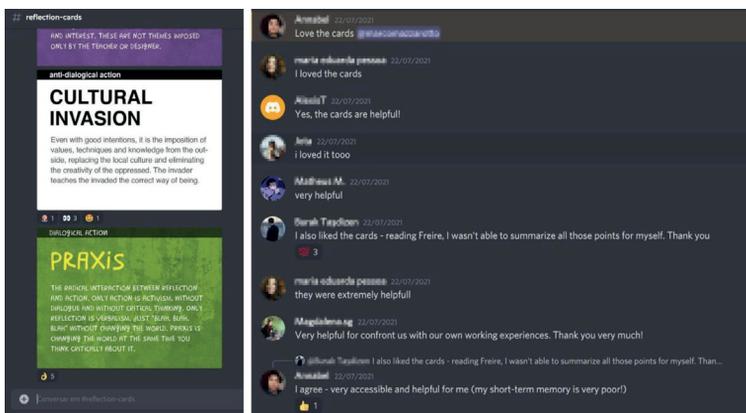
Percebendo pontos dialógicos de suas práticas, alguns participantes escolheram a carta Humildade (*Humility*), apontando a abertura para realmente ouvir e aprender com outros envolvidos: “Eu tentei estar aberta a desafios e incertezas. Foi uma posição muito interessante para mim, porque meu trabalho oficial na época era aconselhar/responder perguntas sobre as ‘melhores’ práticas na área da saúde mental. Eu estava muito desconfortável com o posicionamento desta ocupação/autoridade, por isso tentei facilitar espaços horizontais em meu trabalho”.<sup>27</sup>

Outro ponto foi o reconhecimento da importância de alguns conceitos, mas a dificuldade de implementá-los: “Práxis é um conceito muito importante, e muito difícil de ser implementado pelos

**27** No original: “I also liked the cards – reading Freire I wasn’t able to summarize all those points for myself. Thank you”.

designers. Parece que às vezes estamos apenas em ação ou apenas em reflexão, tendo dificuldade de interagir com estes dois lados”.<sup>28</sup>

Quanto ao *feedback* no uso das cartas, como pode ser observado na Figura 3, os comentários dos participantes foram muito positivos. Muitos comentaram que “amaram” o material. Respostas mais aprofundadas, seja no chat escrito ou por áudio durante a aula, apontaram para a importância dos conceitos para gerar reflexão crítica sobre as experiências pessoais. Também foi indicado como ponto positivo as cartas funcionarem como material de síntese e apoio nas leituras, como um participante declarou: “Também gostei das cartas – lendo Freire, não consegui resumir todos esses pontos para mim mesmo. Obrigado”.<sup>29</sup>



**FIGURA 3.** Captura de tela do curso on-line *Designs of the Oppressed* com comentários dos participantes sobre as cartas de reflexão.

- 28** Paulo Freire apresenta o oprimido e o opressor, ao mesmo tempo, como indivíduo e grupo social. A contradição opressor-oprimido expressa relações de poder e de disputa, em constante movimento. Quando, ao longo do texto, referimos-nos aos oprimidos, não o fazemos de forma a estigmatizar o status da opressão sofrida. Evocamos esse grupo porque é nesses sujeitos que reconhecemos a vocação política de luta para a superação da opressão e a transformação da realidade.
- 29** O material completo está em inglês e português no site da Rede Design e Opressão. Disponível em: <https://www.designeopressao.org/cartasdialogicas/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

Outra utilização, dessa vez com as cartas em língua portuguesa, ocorreu em um encontro do Laboratório de Design Jurídico da USP, reunindo designers e estudantes de Direito engajados na criação de serviços para aumentar o acesso a direitos por parte de populações oprimidas. Até então, o Laboratório tinha como principal base teórica e prática o *design thinking* de Stanford. A partir da integração com a Rede Design e Opressão, outras referências foram propostas. O grupo recebeu bem as cartas como um artefato mediador de discussões mais críticas e politizadas sobre design, percebendo nessa proposta, inclusive, um alinhamento maior com seus objetivos. Todos os participantes conseguiram se conectar com pelo menos uma carta e analisar alguma experiência passada. Nesse caso, as cartas foram dispostas na plataforma colaborativa Miro (Figura 4), e os participantes podiam navegar entre elas, colar notas e escolher uma carta para embasar a sua fala.

As falas mais recorrentes foram em torno dos conceitos de invasão cultural – refletindo sobre o atual predomínio no mercado de métodos de design importadas do Norte Global, assim como o uso cada vez maior de termos em inglês; sobre liderança antidialógica – quando surgiram críticas a participação em projetos nos quais não tiveram voz ativa, assim como autocríticas de participantes que reconheceram terem tido posturas antidialógicas, tendo como justificativa a preocupação com prazos e que se dessem muita abertura as coisas “não andariam”; e sobre educação bancária, tema no qual principalmente os participantes que ainda não tinham experiência com a práxis do design conseguiram se identificar lembrando o Ensino Médio ou suas graduações em Direito.

Quanto ao retorno dos participantes sobre o material educativo, o principal ponto positivo destacado foi a facilidade com a qual o material possibilita a introdução às relações entre Freire e o design e a mediação de discussões e análises críticas. Como ponto negativo, foi destacada a dificuldade de entender alguns conceitos apenas com a breve explicação presente na carta, crítica para a qual foi sugerida a inclusão de exemplos reais para ajudar a descrever cada carta ou a tentativa de tornar algumas explicações ainda mais didáticas para iniciantes.



**FIGURA 4** Captura de tela do software colaborativo Miro utilizado para mediar o uso das cartas.

## Considerações finais

Dimensões políticas fazem parte do design, estão presentes em nossas escolhas projetuais e em nossas bases teóricas. Os processos e produtos de design, que respondem e são conformados em uma relação dialética com diferentes modos de vida, são instrumentos na manutenção de opressões ou na luta por sua superação.

As cartas aqui propostas são um material educativo introdutório à pedagogia crítica aplicada ao design que visa à problematização das nossas teorias e práticas na busca pelo desvelamento dessas dimensões políticas.

As aplicações realizadas até agora demonstraram que o material atingiu seus objetivos, promovendo reflexões críticas entre os participantes e funcionando como uma aproximação aos conceitos da pedagogia crítica freiriana. Entretanto, as cartas e os conceitos podem ser ampliados para englobar outras reflexões de pedagogia crítica, assim como a inclusão de exemplos pode melhorar a sua compreensão. Também é necessário experimentar o material em diferentes contextos e com públicos mais amplos e diversos, a fim de investigar outras possibilidades de atividades e seus resultados.

É importante reforçar que o trabalho reflexivo proposto pelas cartas não termina em si mesmo e deve gerar respostas nas práticas projetuais e relacionais dos projetistas. Finalmente, esperamos que estas cartas possam mediar momentos de prazer e encorajamento, pois aprendemos com Freire que ensinar e aprender não podem acontecer fora da busca, da boniteza e da alegria.

# Design e decolonialidade

fundamentos, debates e rupturas

*Sâmia Batista*

*Ricardo Artur Pereira Carvalho*

Artigo originalmente publicado na  
revista *Arcos Design*, v. 13, n. 2, ago.  
2020. Disponível em: [https://www.doi.  
org/10.12957/arcosdesign.2020.69742](https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2020.69742)

## Introdução

No artigo *Global Methods, Local Designs* (2019), Ahmed Ansari descreve como as práticas de design no Paquistão foram sendo gradualmente influenciadas por modelos estrangeiros.<sup>1</sup> Diante de uma cultura rica e complexa, que resguarda um amplo conhecimento técnico na produção de materialidades (tecidos, estampas, objetos e tecnologias artesanais em geral), a “chegada” de metodologias e referências estrangeiras gerou desconforto e desconfiança em profissionais locais, cujo conhecimento foi forjado pelas tradições milenares paquistanesas. Nesse cenário de choques culturais, o foco da atenção de designers é, em geral, direcionado para as diferenças técnicas no desenvolvimento de expressões projetuais. Raramente o profissional de design é acionado para lidar de forma crítica com questões problemáticas históricas, como a desigualdade social, a discriminação racial, a violência, a degradação ambiental e outros aspectos constituintes da colonialidade. Quando participam dessas problematizações, designers se ocupam com o desenvolvimento de soluções para seus sintomas, que muitas vezes ocultam a complexidade de tais problemáticas, no lugar de denunciá-las.

Diante desse cenário, este artigo busca investigar a historicidade das diferenças citadas anteriormente, a partir das críticas a processos colonizadores que também se expressam no campo do design. Aqui, entendemos a decolonialidade como um conjunto de processos inter-relacionados de identificação, questionamento e enfrentamento das estruturas de opressão instauradas pelo sistema capitalista, a partir da disseminação da cultura ocidental de origem burguesa. Para se erigir, o capitalismo opera a partir de mecanismos de diferenciação, por meio de quatro domínios inter-relacionados que constituem a chamada matriz colonial de poder: controle da economia; controle da autoridade;

**1** Ansari, A. *Global Methods, Local Designs*. In: *The Social Design Reader*. Camden: Bloomsbury Visual Arts, 2019.

controle de gênero e sexualidade; e controle da subjetividade e do conhecimento.<sup>2</sup>

Atualmente, testemunhamos a permanência e o aprofundamento do legado colonial, especialmente por meio do recrudescimento de discursos neofascistas que reavivam as estratégias de violência contra os mais pobres, em especial jovens e negros. O espírito de dominação também se endurece contra mulheres, populações LGBTQIAP+, povos indígenas, quilombolas e todos aqueles que buscam proteger não apenas seus corpos, como também sistemas culturais e ambientes marcados pela diversidade. Essas violências são um retrato da perpetuação e do fortalecimento de instrumentos coloniais gestados como forma de garantir a hegemonia da cultura da dominação. Questioná-las também a partir do campo do design configura-se, assim, como um compromisso ético pela libertação das opressões em diversos níveis.

### Revisão teórica

O conceito de decolonialidade tem sua base consolidada a partir dos saberes e práticas articulados por pensadores e movimentos sociais da América Latina, pertencentes ou não à academia, e provenientes de diferentes tempos e lugares. Assim, o pensamento decolonial é identificado como um conjunto de “práticas epistêmicas”.<sup>3</sup> Essas práticas informam uma perspectiva de “decolonialidade pluriversal”<sup>4</sup> que, embora não negue ou rejeite inteiramente o pensamento ocidental, o entende como parte de um “pluriverso”, como inúmeras outras vertentes de pensamento. Essa consideração não significa uma “aceitação cega” ou “uma rendição às ficções do Atlântico Norte”,<sup>5</sup> e sim como mais um exercício crítico ao eurocentrismo. Esses exercícios vêm

2 Mignolo, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. M. Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017.

3 Mota Neto, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

4 Mignolo, W.; Walsh, C. *On Decoloniality*. Durham: Duke University Press, 2018.

5 Mignolo, W.; Walsh, C. *On Decoloniality*, p. 3.

buscando criar espaços além das resistências históricas, mas também variadas possibilidades de existência, elaborando outras formas de convívio e buscando superar a singularidade e a linearidade do pensamento ocidental. Embora diverso, podemos entender o conceito de decolonialidade como:

Um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.<sup>6</sup>

O termo decolonialidade é por vezes confundido com o conceito de descolonização, que deriva dos processos de instituição jurídica e política de países anteriormente vinculados à metrópoles coloniais. No entanto, o significado de decolonialidade vai além da institucionalização de uma nova nação independente, mas se amplia para a superação dos padrões de poder instaurados pela relação modernidade/colonialidade, expressos por estruturas sociais e econômicas “como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir”.<sup>7</sup>

Desse modo, o chamado pensamento decolonial busca denunciar as contradições instauradas pela modernidade/colonialidade, investigando outros paradigmas sobre a compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, questionando os sistemas de conhecimento eurocêntricos para dar ênfase aos conhecimentos produzidos nas periferias do mundo. Suas propostas emergiram “como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde

6 Mota Neto, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*, p. 44.

7 Mota Neto, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*, p. 18.

são acionados”.<sup>8</sup> Seus pressupostos expressam epistemes alternativas em relação às hegemônicas, uma vez que surgem como forma de oposição à chamada matriz colonial de poder.

Mota Neto<sup>9</sup> pontua três momentos da estruturação do pensamento decolonial, a partir de Mignolo. O pensamento decolonial emergiu como contrapartida da modernidade/colonialidade já na sua fundação, com o pensamento indígena e afro-caribenho, nos séculos XVI e XVII, considerado pelo autor como primeiro momento da genealogia desse pensamento. O segundo momento ocorreu na Ásia e na África, nos séculos XVIII e XIX, não relacionado com o pensamento decolonial nas Américas, mas como resposta da reorganização da modernidade/colonialidade do império britânico e do colonialismo francês. Por fim, o terceiro momento se deu na interseção dos movimentos de descolonização da África e Ásia, concorrentes com a Guerra Fria, e a liderança ascendente dos Estados Unidos e da União Soviética. Após a Guerra Fria o pensamento decolonial começou a traçar sua própria genealogia.

### *O Grupo Modernidade/Colonialidade na consolidação do pensamento decolonial*

A partir da década de 1990, a profícua produção do chamado Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)<sup>10</sup> contribuiu para a

8 Mignolo, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. M. Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017.

9 Mota Neto, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*, p. 45.

10 Após o rompimento com o Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos (1992), com o argumento de radicalizar a crítica ao eurocentrismo e renunciar a referências europeias pós-modernas, o Grupo M/C foi aos poucos estruturado por meio da realização de seminários, publicações e trocas entre os seus integrantes. Em 2003, o grupo contava com pesquisadores de diferentes nacionalidades, como Aníbal Quijano; Enrique Dussel; Walter Mignolo; Immanuel Wallerstein; Santiago Castro-Gómez; Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grosfóguel; Edgardo Lander; Arturo Escobar; Fernando Coronil; Catherine Walsh; Boaventura Santos; e Zulma Palermo. Parte desses integrantes já havia desenvolvido proposições teóricas importantes para o pensamento crítico latino-americano, como Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação, Aníbal Quijano e a Teoria da Dependência e

sedimentação de conceitos gestados anteriormente em diferentes partes do globo e pelos estudos pós-coloniais, porém suas proposições intelectuais podem ser entendidas como herdeiras diretas dos pensamentos de resistência indígena e afro-caribenhos, desenvolvidos na América Latina.<sup>11</sup> A aplicação e a disseminação da resistência teórica e prática, política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade nas Ciências Sociais foi chamada por Maldonado-Torres de “giro decolonial”. Conforme Mota Neto (2016),<sup>12</sup> o giro decolonial não se resume a um projeto epistêmico. Seu fim é a realização de um projeto humanístico que depende da superação da colonialidade do ser, do saber e do poder.

Um dos argumentos da rede M/C aponta que o fenômeno da modernidade só foi possível graças à colonialidade, entendida por Mignolo (2007) como “o lado obscuro da modernidade” e descrita pelo mesmo autor como uma espécie de “hidra de três cabeças”.<sup>13</sup> Uma das cabeças simboliza a “face visível” da modernidade, que é a sua retórica, em sua concepção de progresso, desenvolvimentismo e salvacionismo. A segunda diz respeito à colonialidade em si, ou seja, o legado colonial instaurado pelo padrão de poder que permanece mesmo com a descolonização. Já a terceira se traduz pelas resistências, pelo descontentamento dos que

Immanuel Wallerstein com a Teoria do Sistema-Mundo (Ballestrin, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, maio – ago. 2013, p. 98-99.). Essas referências influenciaram a identidade do Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade, além de outras fontes críticas que se debruçam sobre a realidade cultural e política latino-americana, com ênfase aos conhecimentos produzidos pelos grupos subalternizados.

**11** Mota Neto, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*, p. 45.

**12** Mota Neto, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*.

**13** Mignolo, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

sofrem a violência colonial. Em outras palavras, a relação constitutiva entre modernidade e colonialidade subsidiou a economia do mundo capitalista.<sup>14</sup>

Anteriormente a essa elaboração, Dussel (2005) já havia desenvolvido o argumento do mito da modernidade, que oculta a colonialidade e se desenvolve por meio de ideias como a do *eurocentrismo*, na qual a civilização moderna europeia seria superior às demais; da *falácia desenvolvimentista*, uma suposta justificativa moral para desenvolver as sociedades ditas primitivas a partir dos modelos europeus; da *guerra justa colonial*, no caso de resistência ao processo civilizador, que se associa ao *sacrifício salvador* – de indígenas, de escravizados, de mulheres, da natureza e muitas outras vítimas da inevitável violência em nome do progresso modernizador – e à *emancipação da culpa* desse ser primitivo que, uma vez “liberto” da barbárie, experimenta o *caráter civilizatório da modernidade*.<sup>15</sup>

Outrossim, as formas de dominação instauradas pelo processo colonial não findaram com a descolonização, uma vez que as relações econômicas e políticas engendradas durante o período colonial seguiram operando. A partir dessa premissa, o sociólogo peruano Aníbal Quijano elabora a noção de *colonialidade do poder* e a apresenta em 1989, passando a ser amplamente utilizada pela rede M/C.<sup>16</sup> A colonialidade, enquanto constituinte da ordenação capitalista global, trouxe como característica específica a classificação racial/étnica e estabeleceu como parâmetro de superioridade a branquitude e os modos de vida europeus. Originada a partir da exploração das Américas, expande-se mundialmente e estabelece um tipo de padrão de poder que “opera em cada um

14 Mignolo, W. El pensamiento decolonial.

15 Dussel, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur/GLACSO [Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales], 2005, p. 55-70.

16 Ballestrin, L. América Latina e o giro decolonial, p. 99.

dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social”.<sup>17</sup>

Desse modo, as classificações de raça, gênero e trabalho serviram de pano de fundo para a formação de um sistema econômico que integra diferentes lugares do mundo a partir da exploração colonial, tendo como discurso a retórica celebratória da modernidade. Além do *poder*, a colonialidade se reproduz nas dimensões do *saber* (foco dos estudos do sociólogo venezuelano Edgardo Lander)<sup>18</sup> e do *ser* (argumento principal do filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres), constituindo, assim, uma matriz – a *matriz colonial do poder* (MCP, conceito também apresentado por Quijano) –, que entrelaça diversas formas de controle, incluindo gênero e sexualidade, natureza e seus recursos, subjetividade e conhecimento.

A *colonialidade do saber* está associada ao lócus de enunciação do conhecimento que, a partir de uma acepção moderna, centraliza o conhecimento produzido na Europa como superior aos demais. Castro-Gómez (2005) desenvolveu o argumento da *hybris do ponto zero*,<sup>19</sup> que estabelece a universalidade da ciência moderna europeia, pela qual o europeu se posiciona como um observador neutro, tendo soberania para interpretar a realidade e impor – inclusive violentamente – seus discursos a outras localidades.<sup>20</sup>

A partir desse conceito, Mignolo elabora a noção de *geopolítica do conhecimento*, que destaca a importância do local geopolítico onde o discurso é produzido – bem como a configuração

17 Quijano, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO [Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales], 2014, p. 285 (tradução nossa).

18 Lander, E. *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO [Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales], 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em: 9 ago. 2023.

19 Castro-Gómez, S. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

20 Mota Neto, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*.

biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua, constituindo um corpo-político –, favorecendo a superação da universalidade do conhecimento ocidental ao reconhecer outros lugares epistêmicos, em que são elaborados discursos com base em histórias, memórias, lutas e linguagens próprias. Assim, esses discursos fundamentam um *paradigma outro*, pluriversal e situado nas margens da produção de conhecimento hegemônica, que é cega às práticas epistêmicas de povos em resistência, movimentos sociais e intelectuais provenientes desses âmbitos.<sup>21</sup> Como afirmam Castro-Gómez e Grosfoguel (2005, p. 21), “a ciência social contemporânea ainda não encontrou uma forma de incorporar o conhecimento subalterno aos processos de produção do conhecimento. Sem isso, não pode haver descolonização do conhecimento ou utopia social além do ocidentalismo”.<sup>22</sup>

O *paradigma outro* é produzido enquanto forma de pensar a partir da diferença colonial, em que são articulados conhecimentos subalternizados, que conformam epistemes produzidas pela/para a fronteira do “sistema mundial moderno/colonial”.<sup>23</sup> Sousa Santos (2009) afirma que essa produção cria condições para uma “globalização de baixo para cima”, pois considera a agência dos movimentos sociais latino-americanos e suas lutas e estratégias de superação da exclusão.<sup>24</sup> Desse modo, ao configurar identidades constituídas a partir da perspectiva da colonialidade, a diferença colonial revela seu caráter duplo: ainda que a racionalidade moderna seja um processo inevitavelmente devorador da

**21** Mignolo, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. S. R. Oliveira. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

**22** Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 21.

**23** Mignolo, W. *Histórias locais/projetos globais*.

**24** Sousa Santos, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Sousa Santos B.; Meneses M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina-CES, 2009.

tradição, as “histórias locais” não devem ser vistas como “histórias escondidas ou aniquiladas, mas, sim, histórias esquecidas; histórias de conhecimento, construídas a partir da perspectiva da colonialidade que, ao contrário daquelas construídas a partir da perspectiva moderna, não produzem ‘desenhos globais’, mas as recebem”.<sup>25</sup>

Por sua vez, a *colonialidade do ser* se relaciona com as questões éticas e ontológicas da colonialidade. Esse conceito baseia-se nas elaborações de Nelson Maldonado-Torres, mas não foi originado por ele, e, sim, por Walter Dignolo em 2000.<sup>26</sup> É entendido pelo grupo M/C como um desdobramento das noções de colonialidade do poder e do saber, porém focado na experiência vivida da colonização e em seu impacto na linguagem. Os impactos no plano da existência do colonizado, especialmente sobre os indivíduos racializados, abrangem as consequências das formas de dominação, refletidas na invisibilidade, na negação de sua liberdade e de sua racionalidade. Essa desqualificação sistemática desestrutura as referências do indivíduo, permitindo a imposição de paradigmas alheios e a suspensão de sua autonomia.

Para sua elaboração, Maldonado-Torres recorre a Frantz Fanon, cuja percepção sobre a diferença da raça surge como o ponto de partida radical para pensar a colonialidade do ser. “Para Fanon, o preto não é um ser, mas também não é simplesmente nada.

**25** Flórez-Flórez, J. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos: las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 260-261.

**26** Maldonado-Torres, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127.

Este tem uma constituição diferente”.<sup>27</sup> A partir daí, Maldonado-Torres argumenta que as pessoas racializadas e colonizadas devem ter preponderância na problematização da colonialidade do ser, uma vez que são elas as que mais sofrem com o racismo estrutural e sua conseqüente desumanização.

### *Decolonialidades no design e as resistências aos cânones do Norte global*

Sendo um dos efeitos do colonialismo, da modernidade e do desenvolvimento sobre o chamado Sul Global, a desumanização operada pelos processos históricos de exploração vem gerando questionamentos que têm reordenado algumas concepções associadas ao design, e tem inspirado a construção de uma práxis crítica direcionada à transformação social. Esses exercícios vêm originando revisões críticas ao eurocentrismo no campo do design e a atualização de teorias e métodos e abrindo espaço para a expressão de outras formas de expressão projetual, que foram historicamente subalternizadas.

Como afirma Escobar, em diálogo com Fry (2017),<sup>28</sup> há um campo em formação que abrange as concepções e práticas de design para, pelo e do Sul que decorrem da “ruína contínua” e do “desfuturamento” promovidos pela colonialidade. Muitos dos valores associados ao design que são concebidos no Norte não são e nunca foram apropriados para o Sul, sendo agravados inclusive para um Norte em crise. A reorientação do design no sentido de atender aos projetos teóricos e políticos do Sul é, portanto, oportuna e necessária.<sup>29</sup> É nesse sentido que Tony Fry (2017) acredita que uma transformação ontológica do design irá emergir “das bordas”, ou seja, dos lugares que ainda resistem aos efeitos do

**27** Maldonado-Torres, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, p. 146, tradução nossa.

**28** Fry, T. Design for/by “The Global South”. *Design Philosophy Papers*, v. 15, n. 1, p. 3-37, 2017.

**29** Escobar, A. Response: Design for/by [and from] the “Global South”. *Design Philosophy Papers*, v. 15, n. 1, p. 39-49, 2017.

projeto moderno colonial capitalista.<sup>30</sup> Uma vez que o Sul é diverso, as outras formas de pensar e praticar o design não são entendidas enquanto modelo único, e essa diversidade pode se constituir enquanto abordagem ontológica que venha a contrapor a tradição antropocêntrica do pensamento único.

São muitos os desafios para a abordagem ontológica proposta por Fry. Um deles é o de desestabilizar os entendimentos naturalizados sobre o design. A sua historicidade precisa ser entendida a partir desse contexto, em especial por conta dos efeitos do projeto moderno colonial capitalista que seguem ressoando sobre o Sul. Desse modo, Fry situa a construção de um projeto de design do Sul a partir desse período histórico. Também resultante dessa virada histórica, a crise ecológica planetária precisa ser considerada em sua urgência, uma vez que o Antropoceno é um “projeto desfuturizante”, ou seja, que elimina a possibilidade de futuro a diferentes formas de vida.

Essa reformulação ontológica depende da instauração processual não eurocêntrica de pensamento e ação voltados para uma práxis do cuidado. “Estar no mundo”, a partir dessa noção, pressupõe o reconhecimento de que o futuro da humanidade depende da aceitação do “estar em diferença”. O sentido conhecido de “humanidade”, no entanto, contraria o sentido de diferença, uma vez que se embasa em uma acepção universalista ocidental. Como afirma Fry (2011), o comum dominante é insustentável, pois busca estabelecer monoculturas em todos os domínios da existência humana.<sup>31</sup> Diante desse desafio, o design também precisa se transformar no sentido de projetar ontologicamente (nos âmbitos social, material, organizacional, cultural etc.), projetando estruturas que permitam sustentar a vida na Terra.

Nesse sentido, a tarefa do design precisa envolver redesenhar a nós mesmos,<sup>32</sup> redesenhar a maneira como nós (humanos) vivemos e usamos este planeta e seus recursos de uma maneira que

**30** Fry, T. Design for/by “The Global South”.

**31** Fry, T. *Design as Politics*. London: Berg Publishers, 2011.

**32** Fry, T. *Becoming Human by Design*. London: Berg Publishers, 2012.

não é “desfuturizante”, enquanto cria futuros que são capazes de responder e se adaptar às mudanças. Esses projetos devem ser concebidos por visões situadas, que emergem das fronteiras de diferentes lugares do mundo. Nesses espaços intermediários, as ações e os pensamentos são baseados politicamente e pragmaticamente em atos de apropriação e bricolagem. São zonas interculturais de encontro e discussão em que informações são trocadas, modos de vida são traduzidos, a solidariedade é construída e as amizades são forjadas.<sup>33</sup>

A comunalidade enquanto referencial político para o design também é defendido por Escobar (2016), que busca compreender o papel do design em situações de colonialidade, representadas em lutas pelo território.<sup>34</sup> O design precisa migrar para um tipo de racionalidade e conjunto de práticas em sintonia com a dimensão relacional da vida. Torna-se imperativo, portanto, revisar as tradições funcionalistas, racionalistas e industriais, caso se almeje uma reorientação significativa do design. Pensar ontologicamente sobre essa conjuntura implica examinar a crise contemporânea como resultado de modos profundamente enraizados de ser, saber e fazer.

É nesse sentido que uma proposta de revisão da história do design vem sendo empreendida por Gutiérrez Borrero (2015), que compreende o design como uma atividade que suporta o padrão civilizatório moderno-capitalista e cujas repercussões nocivas são globais.<sup>35</sup> Diante de seus efeitos, Gutiérrez Borrero propõe a geração de alternativas que coexistam com a civilização industrial. Entre essas alternativas, encontram-se as soluções, as práticas e os artefatos produzidos com base em saberes silenciados

**33** Fry, T. Design for/by “The Global South”, p. 11.

**34** Escobar, A. *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca. Sello Editorial, 2016.

**35** Gutiérrez Borrero, A. El Sur del diseño y el diseño del Sur. In: Santos, B. S., Cunha, T. *Actas Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado, 2015.

pelo processo colonial e que agora vemos “ressurgir”, em referências como o *Buen Vivir*, o *Ubuntu* e outras concepções embasadas no sentido de comunalidade.

Essas concepções fazem parte do que Fry chamaria de “design das bordas”. Historicamente inferiorizados pelo olhar estrangeiro e pela modernidade ocidental, esses saberes têm caráter emancipatório e vêm desestabilizando o saber regulador do Norte global, cujas cartografias do poder já não podem ignorar as “pessoas borradas” que habitam os diversos “Suis” do mundo, que já não são identificados apenas pela Linha do Equador, mas principalmente por suas condições de dissidentes da ordem eurocêntrica. São sulistas os considerados primitivos, mas também os imigrantes, os pobres, os homossexuais, os idosos, os discriminados, os doentes, as mulheres, as crianças e os latinos, entre outros, sendo todos “‘parentes-participantes’, cada um carregando chaves para projetar de forma diferente e com um nome diferente outros designs”.<sup>36</sup>

A definição do Sul – ou “Suis” – foi instituída pela matriz colonial de poder a partir das cartografias abissais que demarcaram o Velho e o Novo Mundo na era colonial. Como afirma Sousa Santos,<sup>37</sup> essas demarcações “subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo”. Somente a constituição de um pensamento “pós-abissal” seria capaz de superar a injustiça cognitiva que promove a injustiça social global. Ou seja, a transformação da realidade global de exclusões depende de outras teorias, outras epistemologias, de um outro pensamento. Assim, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social

**36** Gutiérrez Borrero, A. Ressurgimentos: suis como desenhos e desenhos outros. *Nômadias* [on-line]. n. 43, p. 113-129, 2015.

**37** Sousa Santos, B. Para além do pensamento abissal, p. 71.

em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética.<sup>38</sup>

Analisando a noção de Sul a partir do design, Gutiérrez Borrero considera os designs do Sul como o “outro”, como aqueles que estão fora dos mapas disciplinares ou têm menor valor na ontologia mundial do design, como artefatos provenientes dos sistemas de saberes indígenas, relegados à alcunha de folclóricos, artesanais ou primitivos em seus modos de fabricação. Esses “designs com outros nomes” fazem parte da possível ecologia de saberes,<sup>39</sup> da ontologia “pluriversal”<sup>40</sup> que resguarda muitas formas de projetar. É assim que o teórico se embasa no pensamento decolonial para advertir que as classificações sobre o que é “design” e o que são os “designs outros” partem de concepções fictícias e políticas.

As ficções e as amarras políticas que informam as concepções de design também devem ser entendidas, portanto, pelo seu caráter ontológico, por meio da constituição do artificial.<sup>41</sup> Ao influenciar a experiência humana, a subjetividade e o meio em que vivemos, o design participa da definição da realidade social e cultural, e esse caráter ontológico pode ser negativo ou positivo. É ontologicamente positivo quando se embasa na integralidade das

**38** Sousa Santos, B. Para além do pensamento abissal, p. 71.

**39** Sousa Santos, B. Para além do pensamento abissal.

**40** Escobar, A. *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham: Duke University Press, 2018.

**41** Simon, H. *As ciências do artificial*. Trad. L. M. Pereira. Coimbra: Almedina, 1981.

relações entre as pessoas e o planeta. É ontologicamente negativo quando instaurado como forma de controle e disciplina sobre a percepção e a interpretação do mundo, dos seres e das coisas, com base em princípios historicamente legitimados.

Como afirma Tlostanova, o “design moderno/colonial é uma manifestação perfeita e pura do princípio objetivante de percepção e interpretação do mundo da modernidade, de outros seres humanos e não humanos, de objetos feitos pelo homem e do conhecimento”.<sup>42</sup> A autora se embasa no conceito decolonial do pensador Santiago Castro-Gómez, da “arrogância do ponto zero”, ou “*hybris del punto zero*”, já citado anteriormente, que em relação ao design é identificado como o ser sensível e pensante, de origem ocidental/norte, assentado em um ponto de vista deslocalizado e desencarnado, que representa e transmite o conhecimento sobre design a partir de sua visão de mundo concebida em um modelo moderno/colonialista, rígido e essencialista, que se apresenta como universal e natural. É assim que as utopias universalistas modernas utilizaram o design para prescrever tendências e princípios estéticos também rígidos, descartando todos aqueles que não se encaixavam nos projetos sociais coletivos resultantes de propostas messiânicas para a construção de um novo mundo e de uma nova era para a humanidade. Na contemporaneidade, o design continua participando da difusão de grandes narrativas.

Entendemos, assim, que os padrões estéticos são fundamentais para consolidar narrativas colonizadoras das subjetividades. Por isso, problematizar o modo pelo qual somos afetados por esses padrões é primordial, se acreditarmos que é possível decolonizar o design. Somos afetados pelos sentidos, e nossa cognição é mediada por um referencial estético localizado, que foi disseminado como universal. É necessário liberar a *aesthesis* – a capacidade de perceber por meio dos sentidos – da estética moderna/

42 Tlostanova, M. On Decolonizing Design. *Design Philosophy Papers*, p. 2, 2017, tradução nossa.

colonial.<sup>43,44,45</sup> A “estética” subsumiu a *aesthesis*, e “isto levou a formulações muito rigorosas do que é belo e sublime, bom e mau, funcional e inútil, e ao surgimento de estruturas canônicas particulares, genealogias e taxonomias”.<sup>46</sup> A libertação da *aesthesis* significa a libertação das políticas dominantes de conhecimento, do ser e do perceber. Elas suprimem as dimensões geo-históricas dos afetos e corporalidades; portanto, decolonizar a *aesthesis* significa libertar o controle das sensações, a partir de uma posição geopolítica e corpo política.

Essa libertação permite a emergência de outras referências, que podem favorecer a geração de designs ontológicos positivos, criativos e geradores de vida, embasados em uma política de reexistência. A reexistência se torna, então, uma ferramenta decolonial, pois vislumbra o posicionamento corpo político dos destituídos de direitos, por meio da inclusão e da reformulação ativa das experiências estéticas, vinculadas ao conhecimento, ao ser e ao perceber. Essas experiências constituem-se enquanto respostas à colonialidade. E onde surgem as possibilidades de reexistências? Para os pensadores decoloniais, a “fronteira” é o lugar onde essas dissidências ao projeto moderno/colonial podem surgir. O pensamento e a percepção desenvolvidos pelas experiências nas margens da modernidade, na fronteira entre mundos, culturas e formas de pensamento, permitem a concepção de visões multilaterais que contrariam a unicidade dos dogmas universalistas. Essas concepções podem contribuir para repensar o design e suas dimensões ontológicas, permitindo visualizar as referências colonizadas sobre as quais ele se embasa. Essa dupla consciência, suscitada pelo existir nas bordas do sistema moderno/colonial,

43 Mignolo, W. et al. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. In: Borsani M. E.; Quintero P. 1. ed. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.

44 Tlostanova, M. On Decolonizing Design.

45 Mignolo, W; Tlostanova, M. Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, n. 9, v. 2, p. 205-221, 2016.

46 Tlostanova, M. On Decolonizing Design, p. 8, tradução nossa.

permite experimentar a elaboração de uma *aesthesis* decolonial, com base na relacionalidade dinâmica e na aceitação do direito à diferença.

Mais do respeitar as diferenças individuais, compreender a relacionalidade permite perceber a correlação dinâmica entre muitos mundos. É um posicionamento ético que vislumbra a possibilidade ontológica de um futuro interdependente entre todos os seres. Tlostanova defende que a ênfase nas relações dinâmicas é “outra forma de reinstalar o correlacionismo onipenetrante como o principal princípio positivo do design ontológico”.<sup>47</sup> É por esse motivo que apenas o engajamento participativo em projetos de design não é suficiente para liberar o design de seus dogmas. Métodos participativos estimulam a autonomia dos participantes, mas não questionam os parâmetros pelos quais estes são vistos como “outros”. Uma perspectiva decolonial de design proveniente do Sul global se embasaria em uma posicionalidade de fronteira, que considera ambos sujeitos, a partir de uma negociação transcultural. Como afirma Schultz, designers precisam desaprender as “armadilhas cartográficas” para então aprender a mapear os mundos relacionais. O uso acrítico de ferramentas, métodos e técnicas de design pode contribuir para descaracterizar a pluralidade.<sup>48</sup>

É assim que a fronteira como laboratório da negociação transcultural, em que a decolonialidade pode ser ensaiada, também é defendida pelo coletivo de pesquisadores do Decolonizing Design Group (DD). Formado por designers de diferentes nacionalidades, o grupo vem elaborando debates sobre como ideias e práticas de design com vocação decolonial vêm surgindo e quais as suas implicações dentro e fora do campo dos Estudos de Design. O grupo defende a radicalidade no questionamento dos cânones do campo do design, negando a decolonialidade como uma mera tendência no debate acadêmico. Mais do que amplificar temáticas

**47** Tlostanova, M. On Decolonizing Design.

**48** Abdulla, D. et al. What Is at Stake with Decolonizing Design? A Roundtable. *Design and Culture*, v. 10, n. 1, p. 81-101, 2018.

que foram marginalizadas na história do design (como questões de gênero, raciais, de classe, entre outras opressões históricas), o DD busca desafiar e subverter normas, convenções, sistemas e linguagens dominantes no campo. Contrários ao reformismo de teorias e práticas do design, o coletivo busca encarnar a luta pela inclusão e representação da diferença e da marginalidade nas formas coloniais, desnaturalizando as relações de poder que persistem e que foram herdadas de sua origem moderno/colonial.<sup>49</sup>

Essa defesa também parte da preocupação com o esvaziamento político da ideia de decolonialidade. Decolonizar o design não significa adicionar um termo para direcionar uma nova prática, e, sim, de entender o design enquanto projeto político (embora se entenda que todo projeto de design é político, ainda que se afirme apolítico ou neutro), que questiona suas teorias, produtos e práticas, compreendendo o design como meio de ação para desvincular o campo de processos que se apropriam de forma destrutiva da natureza humana e não humana, redirecionando-o para a especulação de outros modos de existência, embasados na relacionalidade.

Entre as reflexões principais do DD, destacam-se as que criticam as posições de privilégio, expressas pelos espaços que designers ocupam, seja ensinando, pensando ou praticando o design. Embora muitos desses espaços busquem fomentar a diversidade, poucas vezes eles suscitam questionamentos sobre quem os estão ocupando. Quem está projetando? O que está projetando, para quem e como? Com essas perguntas, é possível entender a reprodução da colonialidade em nossos dias, atravessada por questões raciais, de gênero, território e outras diferenças que não são levadas em conta por visões homogeneizantes de ensino, pesquisa e prática de design.

Para o DD, os espaços de ensino devem representar os interesses dos excluídos do projeto de modernização. Devem ser espaços onde os conhecimentos de fronteira emergem, e onde a

<sup>49</sup> Abdulla, D. et al. What Is at Stake with Decolonizing Design?

decolonialidade pode ser investigada e encarnada. Nesse aspecto, o ensino do design tem um papel crucial. Projetos pedagógicos que investigam a história do design apenas por seus aspectos estéticos devem ser problematizados criticamente, a fim de alcançar uma compreensão contextual e situada sobre a artificialidade elaborada pelo design em diferentes lugares do mundo. Essa premissa se conecta com o fato de que o colonialismo se instaurou de diferentes formas nos diferentes territórios que alcançou. Desse modo, o problema da modernidade/colonialidade também ganhou roupagens próprias em cada local. Por isso, pensar a decolonialidade significa experimentar abordagens múltiplas, em um processo de reaprendizado.

Esse reaprender não significa, porém, estabelecer novos parâmetros sobre o que seria um “bom design”, moralmente falando, ou “fazer o bem” pelo design (o design social, o ativismo no design, o design humanitário e outras vertentes já fazem isso). Abdulla (2018) aponta que ações de responsabilidade social ou de consumo consciente deram origem a uma espécie de “moralidade estética”.<sup>50</sup> Mas decolonizar não é “melhorar” as práticas ou resultados de projeto, pois esse tipo de “reforma” também se embasa em princípios universais e ignora a complexidade do mundo. E ainda segue reforçando a concepção de design enquanto solucionador de problemas.

Essa posição define que o designer é responsável por “estabelecer a ordem” das coisas e do mundo. Mas essa ordem precisa ser problematizada, especialmente porque quem a dita está no topo da hierarquia do conhecimento do design hegemônico. Assim, a decolonialidade do design também desafia a percepção sobre quais sujeitos são autorizados a enunciar e produzir conhecimentos. Prado enfatiza o compromisso com teorias feministas e *queer* nas concepções políticas decoloniais.<sup>51</sup> Do contrário, as hierarquias globais de gênero seguirão operando. Quando

**50** Abdulla, D. et al. What Is at Stake with Decolonizing Design?

**51** Abdulla, D. et al. What Is at Stake with Decolonizing Design?

associadas ao sistema racial, perpetuam as violações exercidas sobre mulheres, preferencialmente sobre as não brancas.

Debates como os já pontuados problematizam questões de privilégio que se traduzem em sintomas perversos da contemporaneidade, como a limitação da mobilidade de imigrantes; o não reconhecimento de saberes indígenas; as lutas de classes, gênero, diversidade sexual, racismo estrutural, e a colonialidade nas práticas relacionais entre humanos, não humanos e alter-humanos.<sup>52</sup> Em todas elas, o questionamento ao universalismo de ideias, modelos e processos em design é condicionante principal, especialmente diante da necessidade de reconhecer as especificidades (sociais, culturais, econômicas e políticas, entre outras) de diferentes lugares e de favorecer a agência das pessoas<sup>53</sup> em situações de projeto.

### **Pistas para uma prática decolonial em design**

É assim que entendemos que decolonizar o design, à luz dos pensadores decoloniais, significa contrapor a lógica que dá sustentação à subjetividade da economia-mundo capitalista. Recusar operar em torno de seus métodos de exploração – expressos pela matriz colonial de poder – é um primeiro passo para que o design se configure como um agente decolonial. Questionar os mitos da modernidade – e suas ideias associadas, como o eurocentrismo, o desenvolvimentismo, a moralidade, a suposta neutralidade discursiva, entre outros – é imprescindível para a desconstrução da colonialidade do poder, do saber e do ser operada em processos de design. Tal intento exige, porém, que tanto os questionamentos quanto as estratégias de superação da colonialidade se façam dialogicamente.

Desse modo, entendemos igualmente que o design pode ser considerado enquanto pensamento e ato fronteiro, cujas práticas são elaboradas na resistência à colonialidade, especulando,

**52** Abdulla, D. et al. What Is at Stake with Decolonizing Design?

**53** Tlostanova, M. On Decolonizing Design.

problematizando e questionando os efeitos da modernidade. Essa prática projetual é significada e construída na e pela práxis, forjada pela consciência que emerge do embate político, do movimento coletivo, em concomitância à reflexão teórica, visando ao enfrentamento a qualquer tipo de subjugação. Assim, consideramos que a transformação do campo do design prescinde que seus praticantes participem das lutas sociais, nos embates que ocorrem fora dos laboratórios, no cotidiano, a fim de que compreendam as inúmeras possibilidades de funções a serem exercidas a partir de uma ótica decolonial.

A partir de outras epistememes, é possível conceber a prática do design como um ato fronteiriço, gestado nas brechas das certezas sobre o que é ou não é design, ou como deve ou não deve ser praticado. A constituição de novos paradigmas, nos quais o design possa florescer como espaço de contestação e superação de opressões, vem sendo gestado por exercícios como os praticados neste texto. A partir da ideia de paradigma outro<sup>54</sup>, podemos ensaiar outras formas de teorizar e praticar o design a partir da diferença e da perspectiva da colonialidade, propondo múltiplas formas de compreender e gerar artefatos, sistemas, narrativas, visualidades e expressões diversas do design que fragilizem as configurações opressivas de gênero, religião, classe, etnia, língua etc. Um design enquanto práxis libertária exige, portanto, o questionamento da universalidade da ciência moderna europeia, uma vez que o design hegemônico se caracteriza como uma derivação projetual que herda suas tradições, como a imposição de discursos geopoliticamente localizados, que excluem a diversidade de conhecimentos outros, onde se inserem os designs com outros nomes.<sup>55</sup>

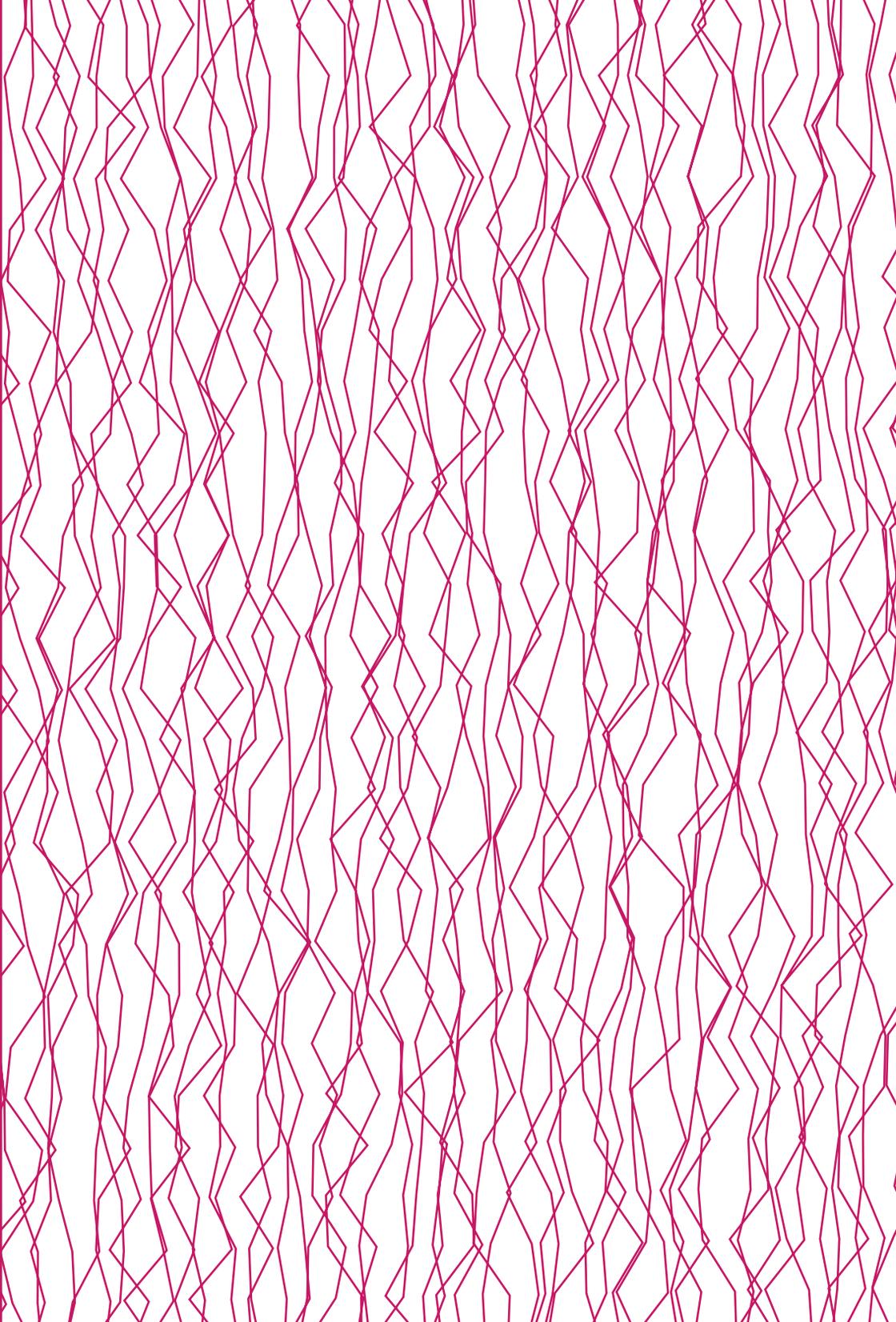
Com essas análises, esperamos contribuir para as lutas pela decolonização da vida e para a formação de um corpus em construção por designers latino-americanos, comprometidos com

54 Mignolo, W. *Histórias locais/projetos globais*.

55 Gutiérrez Borrero, A. Ressurgimentos: suis como desenhos e desenhos outros. *Nómadas* [on-line]. n. 43, p. 113-129, 2015.

a criação de espaços de solidariedade entre os designers e os grupos que vivenciam a colonialidade de forma mais profunda. Nesse sentido, o design pode ser praticado tendo a decolonialidade como horizonte, mas, para isso, é preciso despojá-lo dos seus significados instituídos na modernidade e da função de “civilizar” esteticamente os praticantes endógenos, especialmente em relação ao que Abdulla chama de “moralidade estética”.<sup>56</sup>

**56** Abdulla, D. et al. What Is at Stake with Decolonizing Design?





PARTE III

# Estratégias pedagógicas



# A reapropriação da subjetividade e a pedagogia da autonomia em ações extensionistas no campo do design

*Barbara Neczyk*

*André da Silva Coutinho*

Artigo originalmente publicado na  
revista *Arcos Design*, v. 15, n. 1, mar.  
2022. Disponível em: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.65066>

## Introdução

Este texto nasce do encontro de duas iniciativas que se complementam como forma de analisar a possibilidade de apropriação tecnológica, suas expectativas e achados em meio a um projeto de extensão que tem por foco uma formação ampliada do estudante de graduação em Design e Arquitetura/Urbanismo. A primeira iniciativa diz respeito aos desdobramentos da pesquisa de doutorado intitulada *Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no design*<sup>1</sup>, na qual a autora observa a dimensão subjetiva advinda do uso de tecnologias digitais em sala de aula no curso de graduação em Design da PUC-Rio.<sup>2</sup> No estudo, foi feito um levantamento das dimensões subjetivas das atividades de ensino-aprendizagem por meio da mediação tecnológica. Na ocasião, a autora se perguntava em que medida os professores de design faziam uso de dimensões subjetivas advindas do uso de tecnologias digitais. A ideia era contribuir para a ampliação das possibilidades de atuação dos designers na sociedade e, para tanto, a pesquisa se debruçou sobre o ensino. Dessa pesquisa, desdobra-se a noção de que a tecnologia é parte da nossa cultura e que o seu uso pode ser apropriado e significado de forma coletiva ou individual.

A necessidade de atentarmos para as formas de produção de subjetividade que a mediação tecnológica traz na atual conjuntura tornou-se foco da pesquisa. Contrários à ideia de uma subjetividade massificada e controlada que é incentivada pelos modos de produção capitalistas, passamos a valorizar formas de criação de subjetividades singulares na medida em que estas são significadas em seus contextos de produção pelos agentes de uma determinada comunidade. Entre as formas de produção

- 1 Mais detalhes sobre a pesquisa podem ser acessados no documento da tese: [https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0912509\\_2013\\_Indice.html](https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0912509_2013_Indice.html). Acesso em: 23 ago. 2023.
- 2 Necyk, B. J. *Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no Design*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

de uma subjetividade singular, a apropriação tecnológica des- pontou como grande potencialidade nas práticas do campo do design, questões estas a serem fundamentadas adiante. De em- basamento teórico, análise e considerações da referida pesquisa de doutorado, nasceram possíveis desdobramentos. Entre estes, o principal desdobramento se encaminha no sentido de discutir formas de produção de subjetividade singular no campo do de- sign aplicadas ao ensino, na relação entre a mediação tecnológica e o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda iniciativa é a experiência do evento promovido pelo projeto de extensão *Pé na rua: design, cultura e sociedade*, da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) da UERJ, uma universidade pública. Tendo por foco a ideia de realizar intercâmbios culturais externos à universidade e integração dos dois cursos da ESDI, foi criado em 2020 o projeto de extensão *Pé na rua: design, cultura e sociedade*.<sup>3</sup> A ideia inicial do projeto era criar a oportunidade para que estudantes estabelecessem vínculos com a cultura de forma ampla, com artes visuais, música, dança, cinema, fotografia etc. A vivência de atividades culturais múltiplas foi pensada como com- plementar<sup>4</sup> à formação do graduando em Design e Arquitetura/ Urbanismo. As múltiplas experiências, o estabelecimento de con- tatos externos à universidade, os diálogos com novos pares e a reflexão a respeito de práticas culturais e sociais são formas de se construir referências multifacetadas e de oportunizar o desen- volvimento do senso crítico de educandos.

Na ocasião, percebeu-se que as localizações das unidades da Lapa (Rio de Janeiro) e de Petrópolis<sup>5</sup> da ESDI representavam um

- 3 Atualmente, o projeto de extensão está vinculado ao Laboratório de Design e Educação do programa de pós-graduação da ESDI.
- 4 As atividades complementares instituídas pelo Ministério da Educação, Parecer nº 67 do CNE/CES, incentivam o aluno a passar por diferentes ex- periências ao longo da sua formação acadêmica. As atividades culturais representam uma oportunidade para que o aluno estabeleça a ponte entre o universo interno e o universo externo em seu curso.
- 5 Em 2016, o curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo foi inaugurado em Petrópolis, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro (ESDI. História.

convite à vida cultural de ambas as cidades. Localizada no entorno do Passeio Público e dos Arcos da Lapa, a ESDI habita uma valiosa área do patrimônio histórico e cultural da cidade do Rio de Janeiro. Incorporada à UERJ em 1975, a ESDI permaneceu na Lapa no mesmo conjunto de prédios desde então. Construída durante a reforma Pereira Passos, no início do século XX, e revitalizada nos anos de 1920, a Cinelândia, região vizinha da ESDI, é área de concentração de diversos espaços culturais como a Biblioteca Nacional, o Museu de Belas Artes e o Theatro Municipal. Adiante, veremos como esse entorno foi inspirador para a ideia de um “passeio” virtual.

Como comentado, as duas iniciativas, o desdobramento da pesquisa de doutorado – formas de produção de subjetividade singular no campo do design aplicadas ao ensino – e a experiência do evento *Rolé virtual na Cinelândia* se unem nesta investigação. Estendemos a discussão encaminhada na pesquisa mencionada a esse evento. Este artigo tem por objetivo investigar se as ações extensionistas, como o evento *Rolé virtual na Cinelândia*, possuem a potencialidade de promover a reapropriação da subjetividade no contexto do ensino em design. Em paralelo, estabelecemos a relação entre expectativas e achados de um evento que acabou por incorporar premissas da pedagogia da autonomia, em Freire, em uma universidade pública.

### Questões atuais da extensão universitária

Na medida em que discutimos potencialidades de ações extensionistas do projeto *Pé na rua*, cabe pontuar o contexto atual da extensão universitária brasileira e, em especial, da UERJ. Acreditamos que a contextualização é importante, porque estabelece uma base comum sobre a qual ações extensionistas se dão.

Disponível em: <http://www.esdi.uerj.br/a-esdi/historia>. Acesso em: 16 jan. 2022.). O campus Petrópolis da ESDI se localiza próximo aos principais pontos turísticos da cidade, como a Catedral de São Pedro de Alcântara e a Casa da Princesa Isabel, que se configuram uma região de interesse histórico e cultural.

Nos últimos anos, as ações extensionistas ganharam considerável relevância e, por este motivo, um documento foi gerado em 2012 reunindo uma discussão de três anos.<sup>6</sup> A Política Nacional de Extensão Universitária foi debatida e documentada a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex). Na UERJ, os programas, projetos, cursos e eventos de extensão são coordenados e supervisionados pelo Departamento de Extensão (Depext) que, por sua vez, segue os parâmetros do Forproex. Segundo a Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, um mínimo de 10% do total da carga horária dos cursos de graduação deve ser composto por atividades de extensão.<sup>7</sup> Essa medida corresponde ao processo de curricularização da extensão,<sup>8</sup> processo pelo qual todas as instituições de ensino superior estão passando. Segundo o Forproex:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.<sup>9</sup>

O Depext tem por foco estabelecer a troca entre os saberes científicos e populares para que, conseqüentemente, sejam gerados ganhos tanto para a comunidade universitária quanto para

6 Saraiva Educação. *Conheça melhor a Política Nacional de Extensão*. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/politica-nacional-de-extensao-universitaria/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

7 MEC. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2022.

8 Gadotti, M. *Extensão universitária: para quê?* Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

9 Forproex. *Política Nacional de Extensão Universitária*. 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

a comunidade em geral.<sup>10</sup> O compartilhamento do conhecimento universitário com a sociedade geral causando impactos positivos e aproximações é cada vez mais cobrado por diversos setores. Projetos integradores que trabalham a realidade local têm se tornado a tônica da extensão universitária nestes últimos anos.

Do mesmo modo, os diversos projetos de extensão da ESDI<sup>11</sup> estabelecem vínculos entre a universidade, instituições e a comunidade. Na ESDI, a imbricação do tripé ensino, pesquisa e extensão é cada vez mais incentivada, e o projeto *Pé na rua* procura constantemente estratégias para este fim. Verificaremos como primeira ação do projeto, o *Rolê virtual na Cinelândia*, começou a ensaiar passos no sentido de fortalecer a aproximação entre a universidade e a sociedade, assim como garantir uma formação ampliada para o estudante.

Grande referência nacional e internacional no campo da pedagogia, Freire escreveu o livro *Extensão ou comunicação?*, que discute questões atuais. Como exemplo, Freire incentiva praticar a *do-discência*, valorizando saberes outros. No lugar de uma extensão como algo que se sobrepõe aos saberes populares, Freire advoga em prol de uma comunicação entre as comunidades. Para o autor, o conhecimento “[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade [...]”.<sup>12</sup>

Conseguimos estabelecer uma relação direta entre os preceitos freirianos e as diretrizes do Forproex, que entende a extensão como um processo interdisciplinar, entre outras características, e que incentiva experiências interativas e modificadoras da realidade, na relação universidade-sociedade. O acadêmico ou o universitário não devem impor o seu conhecimento aos demais.

**10** Depext. *Apresentação*. Disponível em: <http://www.depext.uerj.br/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

**11** Os projetos de extensão e unidades de desenvolvimento tecnológico podem ser consultados em: <https://www.esdi.uerj.br/extensao>.

**12** Freire, P. *Extensão e comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Acesso em: 9 ago. 2023.

Pelo contrário, devem reconhecer a riqueza dos diversos saberes e abrir-se ao aprendizado conjunto. Este e outros conceitos de Freire serão utilizados como forma de perceber o processo de ensino-aprendizagem e como forma de fundamentar as ações dos membros do projeto *Pé na rua*.

### A subjetividade processual

Antes de adentrarmos nas considerações sobre o evento propriamente dito, acreditamos ser necessário o encaminhamento da fundamentação teórica trabalhada na pesquisa de doutorado. A noção de subjetividade processual em Guattari e a noção de autonomia em Freire são imprescindíveis para a discussão dos resultados a serem examinados adiante.

Seguindo essa pesquisa de doutorado, utilizamos um campo conceitual da subjetividade que enfatiza o caráter processual e produtivo dela. Não concordamos com uma concepção *a priori* de sujeito, pelo contrário, a produção de subjetividade está atrelada a processos sociais. Os processos de subjetivação se dão no mundo por meio de agenciamentos que, por sua vez, são heterogêneos, compostos por instâncias biológicas, sociais, psíquicas, imaginárias etc.<sup>13</sup> Os sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, assim como as “máquinas” econômicas, sociais, tecnológicas e midiáticas, incidem nos processos de produção de subjetividade.<sup>14</sup> Entendemos a subjetividade como plural e polifônica.

Em paralelo, o processo de ensino-aprendizagem é uma prática social na qual a relação entre educador e educando se constrói no processo, é dialógica. Segundo Freire (2021), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou ainda, “quem ensina aprende ao ensinar

**13** Guattari, F.; Rolnik, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

**14** Neczyk, B. J. *Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no design*.

e quem aprende ensina ao aprender”.<sup>15</sup> É por esse motivo que concordamos com o autor que não há docência sem discência. Acrescentamos à constatação a ideia de que a produção de subjetividade é processual e inconclusa, está sempre em curso.

Tudo leva a crer que o modelo hegemônico de produção de subjetividade na sociedade contemporânea segue a matriz capitalista que modela e massifica todos os aspectos da vida individual e coletiva. Os modos de produção capitalista são essencialmente compostos por formas de controle da subjetivação.<sup>16</sup>

Contudo, Guattari acredita que uma oposição a esse modelo é possível por meio de modos de subjetivação singulares. No lugar de uma de produção controlada da subjetividade, o filósofo enxerga brechas para se opor ao controle.

A subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade. E, no entanto, é possível conceber outras modalidades de produção subjetivas – estas processuais e singularizadoras.<sup>17</sup>

Com efeito, Guattari nos incentiva a uma reapropriação dos componentes da subjetividade, ação esta que culminaria no que ele denomina por processos de singularização da subjetividade, “modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, [...] modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular”.<sup>18</sup>

Guattari (1992) localiza as práticas que se dão ao entorno das tecnologias digitais, no bojo dos processos de produção da subjetividade. Para o autor, as “máquinas”, termo associado à produção de efeitos, se inserem no âmago da subjetividade humana:

**15** Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

**16** Necyk, B. J. *Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no design*.

**17** Guattari, F. Da produção da subjetividade. In: André Parente (org.). *Imagem-máquina: a era das tecnologias*. São Paulo: Editora 34, 1993.

**18** Guattari, F.; Rolnik, S. *Micropolíticas*.

[...] as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes.<sup>19</sup>

Concordamos com Guattari quando ele reconhece o lugar das “máquinas”, incluídas às tecnologias digitais de informação e comunicação, como vetores de produção de subjetividade. Pensamos que essa visão pode contribuir para a promoção de uma concepção problematizadora da educação que considera e respeita pessoas em seus contextos de ação na construção de suas realidades, processo de conhecimento baseado na relação de pessoas com o mundo.<sup>20</sup>

Verificaremos adiante como membros da equipe e participantes do *Rolé virtual na Cinelândia* potencializaram modos singulares de produção de subjetividade ao se apropriarem de um aplicativo de geolocalização.

### **Adaptação das atividades ao contexto pandêmico**

Inicialmente, a equipe do projeto *Pé na rua* pretendia realizar visitas com estudantes e professores da ESDI em lugares como centros culturais, museus, bibliotecas, prédios históricos, parque, ateliês de artistas, entre outros espaços. Contudo, com o início do isolamento físico imposto pela pandemia de covid-19, em março de 2020, as atividades do projeto tiveram que ser repensadas. A equipe<sup>21</sup> do projeto se reuniu com o intuito de pensar novas formas de ação considerando o cenário excepcional da

19 Guattari, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

20 Necyk, B. J. *Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no design*.

21 No momento de planejamento (maio a julho de 2020) e realização do evento (20 de julho de 2020), a equipe do projeto era constituída por: Barbara Necyk (professora da ESDI/coordenadora do projeto); André Coutinho (estudante da pós-graduação da ESDI); Davi Mekler (estudante da graduação da ESDI); e André Rosster (estudante da graduação da ESDI).

pandemia. Com efeito, a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação seria necessária para essa transposição. O grupo nomeou a atividade como “rolé virtual” como algo que propunha um caráter informal e convidativo.

### *A atividade de desenho de percepção*

Diversos cursos como design, arquitetura e artes plásticas praticam a atividade de desenho de observação. Por muito tempo, o desenho de observação foi uma etapa no processo de admissão de alunos da graduação na Escola de Belas Artes (UFRJ) e na ESDI (UERJ). A atividade também é praticada de forma livre, independentemente de uma formação específica, sendo procurada por estudantes e profissionais de diversas áreas, principalmente na educação não formal, como na Escola de Artes Visuais do Parque Lage. Em geral, esta atividade tem por objetivo aguçar a percepção daquele que observa na tentativa de treinar o “olhar” para as diversas possibilidades de representação.

Não existe uma maneira prescritiva de realizar a atividade de desenho de observação, mas se pode afirmar que algumas características são frequentes quando vivenciadas em grupo. Comumente, a atividade é conduzida por uma pessoa que assume a função de mediador no que diz respeito à escolha de data, horário, localidade, duração, etapas e mídias (portabilidade etc.), entre outras definições. Em outras palavras, a atividade de desenho de observação podem ter um planejamento e uma mediação.

Como comentado, a atividade pode variar sob vários aspectos, dependendo dos objetivos estabelecidos, da área de atuação do mediador e dos recursos disponíveis. O número de participantes e o grau de experiência nesse tipo de prática também pode ser diversos.

Ao desenvolver esse tipo de atividade, André Coutinho, designer e artista plástico, optou por uma abordagem pouco usual. Ao invés de chamar a atividade de desenho de observação, decidiu batizá-la como desenho de percepção. Essa escolha tem dois motivos por base, segundo Coutinho. O primeiro motivo é mudar as expectativas de quem participa da atividade. O termo

“desenho de observação” é amplamente utilizado, mas geralmente está ligado ao conceito de “bom desenho”, de se “desenhar bem” fundamentado na ideia de representação mimética, imitação da natureza. Não compartilhamos o ideal da representação mimética da natureza; pelo contrário, incentivamos a noção freiriana de abraçar saberes outros que nos interessam.<sup>22</sup> O segundo motivo é por conta da abordagem da atividade em si. Perceber não é somente olhar. A ideia é contemplar, usar a memória, a intuição e a imaginação. Essas eram potências que teríamos que explorar em um “passeio” virtual, no qual os sentidos não podem ser aguçados pelo ambiente, ou seja, no qual existem fatores limitadores.

Estruturamos a atividade em seis etapas divididas em três partes:

- Parte 1: apresentação; ferramentas; exercício de percepção.
- Parte 2: perceber; dicas; exercício de percepção.
- Parte 3: fazer; debater a experiência; troca de experiência.

Podemos adiantar que essa estrutura sofreu mudanças ao longo do evento. Ainda assim, partir de um planejamento estruturado foi entendido como uma medida que trouxe um mínimo de previsibilidade ao evento.

### *Escolha do aplicativo Google Street View*

Ao nos depararmos com o desafio de organizarmos um evento on-line síncrono e remoto, recorremos a um aplicativo entendido como conhecido por nossos potenciais participantes: estudantes da graduação em design da ESDI e interessados na atividade de desenho de percepção. Para tanto, os participantes deveriam ter acesso aos dados da internet e acessar um dispositivo com um *browser* instalado. Levantamos a possibilidade de utilizar o Google Street View, aplicativo relativamente conhecido pelo público internauta.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Freire, P. *Pedagogia da autonomia*.

<sup>23</sup> Google. *O que é o Street View*. Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/streetview/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Lançado em 2007 em algumas cidades americanas, o Google Street View (GSV), uma tecnologia do Google Maps e do Google Earth, é atualmente uma realidade acessível em diversos espaços urbanos do mundo. Segundo a empresa Google (2021) “o Street View do Google Maps é uma representação virtual do ambiente que nos cerca composta de milhões de imagens panorâmicas, disponível no Google Maps”. Desde 2009, quando o serviço da Google foi lançado no Brasil, supomos que a percepção das cidades nas quais residimos vem sendo alterada. Como moradores da cidade do Rio de Janeiro, por meio dos aplicativos de geolocalização, experimentamos constantemente a reconfiguração da percepção sobre territórios conhecidos e conhecimento de novos territórios. Ademais, a percepção e a orientação providos pelo GSV geram o deslocamento da experiência corporificada do lugar para a imagem como experiência.<sup>24</sup>

Anteriormente ao processo de divulgação e realização do evento, a equipe achou necessário realizar eventos-teste para medir o grau de conhecimento do público quanto ao uso do aplicativo Google Street View, a sincronicidade de ações da equipe, a clareza das tarefas atribuídas aos participantes e o tempo de duração da atividade. O primeiro evento-teste durou 57 minutos, foi realizado em 22 de junho de 2020 e teve a participação da equipe do projeto e de dois voluntários. O segundo evento-teste durou 1h17, foi realizado em 6 de julho de 2020 e teve a participação da equipe do projeto e de três voluntários.

O aplicativo escolhido foi o GSV, pelo fato de oferecer a possibilidade de um “passar” pela área escolhida e pelo fato de ser um aplicativo relativamente conhecido e utilizado pelo público-alvo do evento. O GSV não seria utilizado conforme sua funcionalidade primordial: geolocalização. Diferentemente, seria apropriado de forma particular para propor imersão em um lugar conhecido

24 Gilge, C. *Google Street View and the Image as Experience*. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2373566X.2016.1217741?journalCode=rgeo2>. Acesso em: 15 jan. 2022.

pelos alunos da ESDI e outros participantes, o entorno da Lapa e Cinelândia, assim como oferecer referências imagéticas.

Os eventos-teste evidenciaram uma série de questões que foram retrabalhadas para a otimização da atividade. Resumidamente, estas foram resoluções como criação do roteiro do evento, criação de vídeo de ambiência, fornecimento de pontos de entrada pelo GSV, orientação para dúvidas, orientação para *upload* de imagens produzidas pelos participantes. Com efeito, outros aplicativos foram entendidos como necessários: Google Earth para geração do vídeo de ambiência; Instagram para *upload* e publicação da imagem gerada pelos participantes; WhatsApp para comunicação síncrona da equipe durante o evento; e Google Meet para transmissão e gravação do evento.

### **Métodos e técnicas de pesquisa**

O objeto de análise desta investigação se localiza nas interações advindas da mediação tecnológica vivida por todos os envolvidos antes e durante o evento. Houve interação entre membros da equipe entre si, membros da equipe e participantes (pré-evento e evento) e participantes entre si.

Assim como a pesquisa desenvolvida para a referida tese, esta investigação incorpora uma abordagem qualitativa. Contamos com duas técnicas de pesquisa: a observação participante e a transcrição das falas.

Três formas de coleta de dados ocorreram durante o evento: fala dos participantes, imagens e mensagens produzidas por eles. As transcrições de algumas falas realizadas durante o evento foram possíveis graças à captura pela gravação de vídeo do Google Meet. Quanto às imagens do vídeo gravado e publicado no YouTube,<sup>25</sup> cabe explicar que correspondem parcialmente à visualização que os participantes tinham no momento. As partes visualizadas em comum foram: a participação dos mediadores;

**25** O vídeo do YouTube, com duração de 1h11, foi editado a partir de um vídeo de 1h42. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Yg7YtpbWE4>. Acesso em: 24 ago. 2023.

a exibição do vídeo de introdução; e a exibição e o comentário dos participantes sobre seus desenhos. O “passeio” pelo gsv propriamente dito foi distinto para todos, pois cada um “passeava” pelo entorno da Lapa e Cinelândia com autonomia. Em outras palavras, enquanto um participante se “encontrava” em frente ao Theatro Municipal, outro “se posicionava” em frente ao Monumento dos Pracinhas no gsv. Os dados coletados (falas e desenhos) serão tratados em *Resultados do evento*.

A observação participante, na qual os autores deste texto participaram integralmente, se deu em meio ao planejamento e durante o evento. As situações observadas no pré-evento e no evento serão elaboradas na *Discussão dos resultados*.

## Resultados do evento

A grande contribuição da gravação em vídeo para esta investigação se deu na troca de experiências. Nesse momento, os participantes<sup>26</sup> tiveram a oportunidade de se expressar oralmente e exibir sua produção de desenhos. A seguir, seguem algumas transcrições de fala e imagens respectivas.

O Participante 1 recorreu à memória afetiva ao comentar sobre a dinâmica de se posicionar no meio da rua. O relato resgata uma narrativa de sua infância e expõe uma dimensão pessoal.

Eu parti do mesmo ponto, só que fui andar pela Rio Branco [...], porque desde pequeno eu sempre gostei de andar na Rio Branco. E aí, eu fiz uma coisa que eu gostava de fazer [...]: ficar olhando do meio da rua para ver a Rio Branco inteira...

<sup>26</sup> No momento do evento, contabilizamos 35 pessoas on-line.



**FIGURA 1.** Desenho do Participante 1. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1Yg7YtpwE4>. Acesso em: 9 ago. 2023.

Em seguida, o mesmo participante rompeu com códigos imagéticos da tradição ocidental de representação ao compor uma única imagem a partir de vários momentos. O “passear” pelo GSV através de múltiplas imagens parece ter proporcionado a chance de produzir uma composição com superposição de vistas.

Fui olhando as coisas que eu identificava. Fui caminhando e olhando o trilho. E aí, as árvores [...] e aí olhava para cima e via uma quina do prédio [...] uma perspectiva diferente. E fui aglomerando isso no desenho. Fazendo uma composição...

Uma reflexão sobre suas escolhas foi a tônica da fala do Participante 2. De forma consciente, ele fez adaptações a partir da referência dada pelas imagens do GSV. Em especial, ele rompe com a noção de escala de forma deliberada. As ações do participante parecem ser guiadas por um senso de liberdade.

Eu fiz a rua, só agora que eu terminei eu vi que ignorei a outra faixa [...] não sei [...] eu fiz umas desproporcionalidades [...] teoricamente aqui ficaria bem menor [...] e o Pão de Açúcar ficaria bem pequenininho, mas eu fiz grandão [...].



**FIGURA 2.** Desenho do Participante 2. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IYg7YtpbwE4>. Acesso em: 9 ago. 2023.

O Participante 3 também parece ter feito uso da memória afetiva. No lugar de tentar reproduzir o cenário (como ele mesmo denominou) em detalhes, criou uma narrativa de Carnaval. O participante relatou se esforçar por passar algo relevante na opinião dele: a energia do Carnaval. O uso das cores foi uma escolha consciente nesse desenho e um referencial estático (imagens do GSV) serviu como inspiração para a agitação e o movimento.

No começo eu até pensei em fazer pessoas, mas o importante mesmo é esta energia [...] de cores tal, serpentina, então achei que isso

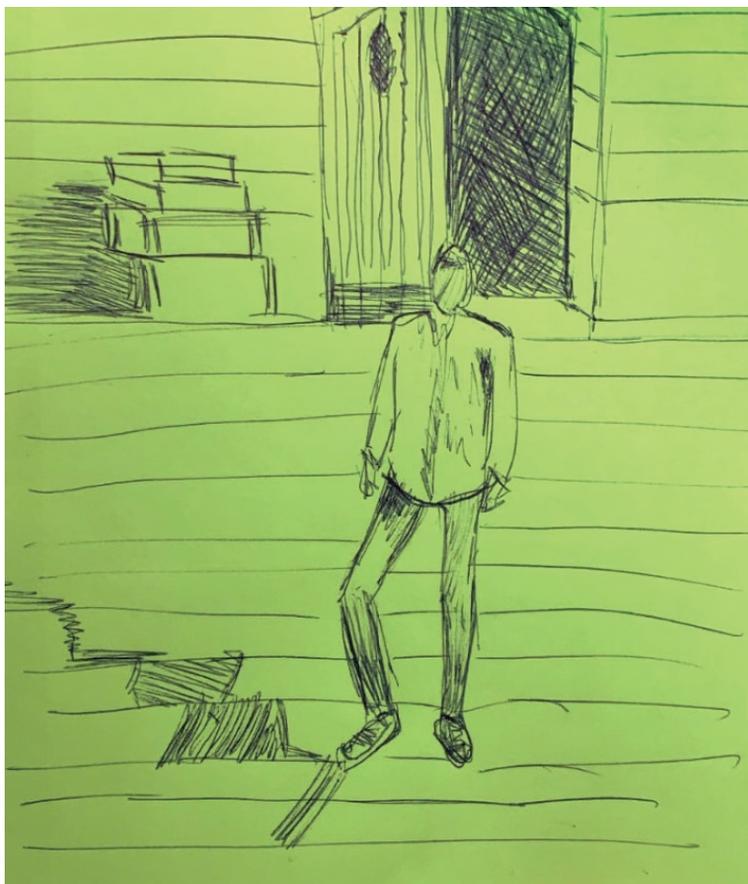
ia passar mais esta mensagem [...] deixei o cenário ali numas cores marrons, para não chamar a atenção [...] isso na verdade é em frente à Fundação [...] botei o bloco saindo na rua dos Arcos [...] o entorno assim não importa muito, é mais as pessoas no bloco e essa energia de Carnaval.



**FIGURA 3.** Desenho do Participante 3. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iYg7YtpbwE4>. Acesso em: 9 ago. 2023.

A Participante 4 usou sua memória e sua intuição para compor o desenho, aproveitando suas lembranças e parte da vista dos prédios que via no GSV para concluí-lo. Ela demonstra conhecer a localidade ao nomear o prédio.

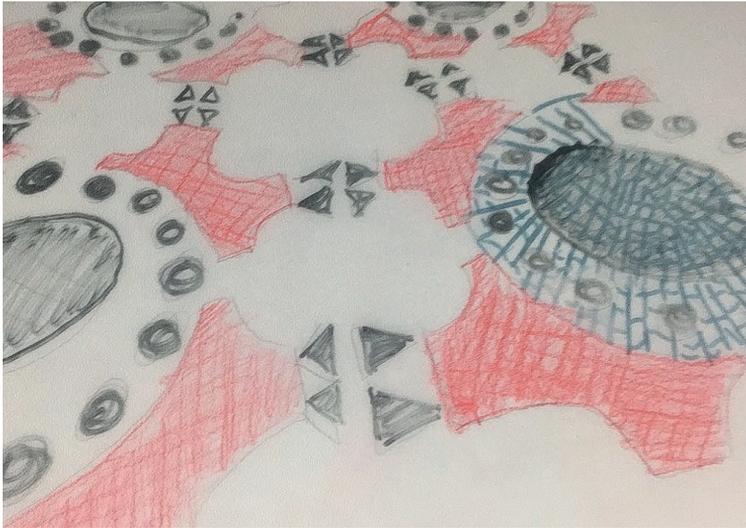
E essa figura me chamou a atenção, porque este cara está descendo sozinho a escadaria da Câmara dos Vereadores, achei legal o movimento dele [...] com essa sombra assim na escada.



**FIGURA 4.** Desenho do Participante 4. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1Yg7YtpwE4>. Acesso em: 9 ago. 2023.

A partir da possibilidade provida pelo GSV (giro em 360°), o Participante 5 olhou para o calçamento. Ele demonstrou estar consciente de suas escolhas ao relatar seus gostos (dimensão pessoal) e decisões, ou seja, refletiu sobre sua ação. O Participante 5 se referiu à distorção, possivelmente provida pela captura de uma lente grande angular, como uma vantagem, diferentemente do que aconteceria *in locum*. Ele declara usar as imagens do GSV conforme sua preferência.

Eu adoro esse padrão que tem na Marechal Floriano, sempre gostei. E teve uma época que inclusive tava pra tirar [...] e aí eu quis representar isso. Eu também quis representar a distorção porque é uma percepção que a gente não teria fisicamente, não seria esta perspectiva. Eu queria aproveitar isto.



**FIGURA 5.** Desenho do Participante 5. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iYg7YtpbwE4>. Acesso em: 9 ago. 2023.

A Participante 6 gera um relato consciente para a escolha da cena desenhada (como mencionado por ela). A cena parece surgir de uma narrativa derivada de sua observação imaginativa: um rosto gigante, uma imagem, observa um casal. Observamos a imaginação alimentando as imagens do GSV em um processo imbricado de construção de uma cena.

Escolhi uma cena que me chamou a atenção: um casal no banco sendo observado por um rosto gigante de um grafite no muro [...].



**FIGURA 6.** Desenho do Participante 6. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1Yg7YtpbwE4>. Acesso em: 9 ago. 2023.

As falas e os desenhos dos participantes deixam claro que cada um se apropriou do aplicativo GSV ao seu modo. Acreditamos que alguns fatores limitadores do aplicativo foram revertidos em uma experiência na qual o somatório da referência imagética com memórias dos participantes gerou algo novo e criativo. Freire (2021) acredita que a curiosidade epistemológica é a razão de ser

do ensinar e do aprender.<sup>27</sup> Podemos afirmar que tanto os membros da equipe quanto os participantes do evento se aventuraram pelo “universo desconhecido” do GSV movidos pela curiosidade. As trocas entre os envolvidos eram intensas e aparentemente as possibilidades de exploração não se fechavam.

As orientações dadas por Coutinho para se desprender de um “bom desenho” parecem ter sido incorporadas pela maioria dos participantes. Na grande parte dos relatos, percebemos discursos que expressam a liberdade de escolha, a vontade de ruptura com códigos estabelecidos e o subjetivismo em ação (tanto no desenho quanto na fala).

Em geral, os participantes pareciam conhecer o entorno da Lapa e Cinelândia. Algumas conversas expressaram saudade de circular por esta localidade bastante significativa para eles. Os estudantes da ESDI, em especial, demonstravam um laço afetivo com o local ao reportar experiências na região. Acreditamos que, como o evento foi realizado em um período no qual as atividades acadêmicas estavam temporariamente suspensas por conta da pandemia, o encontro parece ter reforçado o senso identitário da comunidade *esdiana*.

## Discussão dos resultados

### *Rolé virtual na Cinelândia como “sala de aula”*

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire pensa a formação docente em uma perspectiva favorável à prática educativo-progressista construção da autonomia dos educandos. Para Freire (2021), a sala de aula é um espaço no qual o senso crítico do educando deve ser desenvolvido.<sup>28</sup>

No mundo interconectado da internet, a sala de aula ganhou outros espaços, inclusive locais externos à universidade. Em tempos de pandemia de covid-19, as salas de aula tiveram sua forma

**27** Freire, P. *Pedagogia da autonomia*.

**28** Freire, P. *Pedagogia da autonomia*.

clássica mais uma vez desmaterializadas. O *mobile learning* chegou para assumir a mobilidade das dinâmicas contemporâneas e o uso de dispositivos móveis no ensino.

No documento do Forproex, a noção de sala de aula se desprende do espaço físico tradicional.

“Sala de aula” são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas.

Nesse sentido, podemos entender o evento relatado como uma atividade pedagógica que se deu em uma “sala de aula” ao envolver a criticidade, ao ganhar novos espaços, ao criar oportunidade de aprendizado e ao se reconstruir como processo histórico e social. Ampliando o conceito de sala de aula, e mais ainda, de sala de aula “do possível”, levando em consideração o momento que vivíamos, o evento pode ser entendido como múltiplas salas de aula. Pode ser entendido como sala de aula – e círculo de cultura<sup>29</sup> – no pré-evento, com o desafio de solucionar o problema de realização de atividades em meio ao isolamento físico. O evento em si também pode ser percebido como sala de aula, quando todos trocaram informações, enfrentaram o desafio de representar o local por meio das imagens do GSV, utilizando seus próprios saberes, intuição, memória e imaginação. Entender a noção de sala de aula como um encontro no qual o processo de ensino-aprendizagem se faz possível nas suas mais variadas formas, nos interessa como equipe de um projeto de extensão.

A partir desse entendimento em seu sentido amplo, encaminhamos as considerações entre expectativas e achados segundo a filosofia freiriana.

**29** O Círculo de Cultura é uma proposta ativa, dialógica e crítica que substitui a sala de aula tradicional. Freire desenvolveu a prática nos anos de 1960, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte.

### *Expectativas e achados*

Neste texto, consideramos “expectativas” como aquilo que supúnhamos acontecer no evento e como “achados” aquilo que não sabíamos de antemão, mas que acabamos por conhecer. A relação entre expectativas e achados, relacionada a seguir, é uma análise do pré-evento e do evento, assim como das questões neste texto discutidas, principalmente no que diz respeito aos princípios da pedagogia da autonomia.

Os conceitos emprestados da pedagogia da autonomia para esta análise são os seguintes: ensinar exige curiosidade; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige autonomia do ser do educando; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige consciência do inacabamento; ensinar exige respeito à autonomia do ser educando.

### IMERSÃO E CONFIANÇA

- *Expectativa 1* – Por conta do meio on-line no qual a atividade seria realizada, somada à tensão por conta da pandemia, tínhamos que seria complicado construir um ambiente de confiança, algo essencial para a troca de saberes. Apostamos em fascinar os participantes de forma singela. Coutinho, que mediu o “passeio”, montou um cenário, deixando suas pinturas como fundo, trabalhos com uma técnica de linhas soltas e figuras que flertam com o abstrato, no intuito de mostrar que qualquer tipo de desenho era bem-vindo.
- *Achado 1* – A aura de confiança resultante nos surpreendeu. A maioria das falas e mensagens recebidas durante o evento foi uma espécie de desabafo dos participantes que afirmavam “não saber desenhar”, mas, contudo, diziam estar gostando muito de praticar a atividade. Esses relatos nos deram a impressão de uma confiança por parte dos participantes.

### EXISTE COOPERAÇÃO EM UM PASSEIO INDIVIDUAL?

- *Expectativa 2* – Tínhamos o receio sobre a cooperação dos participantes. Cada um estaria em sua casa, com o seu computador

ou celular e, dessa forma, não existiria a interação face a face. Fizemos esforços para incentivar a cooperação. Foi exposto, desde o começo, o sentimento de que “estávamos todos no mesmo barco”. Apesar de breve, nossa jornada seria coletiva e todos deveriam cooperar. Não haveria certo e errado nos desenhos que faríamos naquela tarde. Iríamos tentar criar pontes entre os participantes por meio de seus desenhos, de suas dificuldades e conquistas.

- *Achado 2* – Nossas táticas parecem ter funcionado e eles criaram laços durante a atividade. Houve dica de materiais, de técnicas, papos e relatos de lembranças sobre a Cinelândia. Percebemos que, na medida em que trocavam experiências, os participantes desenhavam e compartilhavam a produção. A atividade prevista para 1h30 teve quase 3h de duração.

#### POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO

- *Expectativa 3* – Nas atividades presenciais, é comum que os participantes carreguem materiais simples como pequenos cadernos, lápis e canetas nanquim. Acreditamos que, como os desenhos seriam feitos em casa, os participantes poderiam fazer uso de um ecletismo de materiais. Comumente, buscam por uma forma de representação realista e acreditávamos que isso iria se repetir. Se alguém optasse por enviar o desenho para nos mostrar, iria, automaticamente, mostrar para todos os presentes. Acreditamos que os que têm o traço fora do padrão do “bom desenho” iriam ficar acanhados de enviar seus desenhos.
- *Achado 3* – Na questão do material, a maioria optou por lápis, utilizando poucas cores. Pareceu-nos que a escolha foi para facilitar as ações simultâneas de desenhar e navegar no gsv. Curiosamente, ninguém utilizou softwares de desenho. O maior achado foi a diversidade de traços que foram apresentados. Os desenhos fora do padrão realista foram exibidos aparentemente sem inibição. Acreditamos que isso foi possível pela aura de respeito e cooperação que foi criada.

## DIMENSÃO PRAGMÁTICA E REFLEXIVA

- *Expectativa 4* – É comum, em uma sessão de desenho de observação, a dimensão pragmática se tornar mais relevante, com a maioria das falas sendo focada nas questões técnicas da representação. Tudo levava a crer que teríamos mais uma tarde desse tipo.
- *Achado 4* – Contrariamente, a dimensão reflexiva foi a mais presente na atividade. Talvez pelo fato de as imagens do GSV mostrarem a cidade parada no tempo, uma realidade diferente, uma postura crítico-reflexiva pode ter se imposto à atividade de desenho. Afirmamos que a abordagem geral dos participantes foi reflexiva e, em alguns momentos, até questionadora.

## INTERAÇÃO

- *Expectativa 5* – Na atividade presencial, é comum a formação por afinidade de pequenos grupos, criando “bolhas” de interação. Acreditamos que a mesma dinâmica poderia acontecer e se transformar em um problema no formato on-line.
- *Achado 5* – Por conta do meio on-line, o diálogo entre os participantes foi limitado. Diferentemente da relação presencial, a chamada de vídeo não permite conversas paralelas, tão comuns nos encontros de desenho de observação. Porém, as interações ocorreram de três formas na nossa atividade. Primeiramente, no momento em que convidamos os participantes a trocarem experiências. Em segundo lugar, no chat da chamada de vídeo no Google Meet. Vários assuntos ligados ao desenho surgiram em paralelo à própria produção deles. Por fim, houve a interação dos participantes por meio do nosso perfil no Instagram. As trocas se deram pelas postagens que realizamos de alguns trabalhos feitos na atividade, inclusive com alguns relatos endereçados para a equipe.

## PONTO DE PARTIDA, ÂNGULOS INESPERADOS E MEMÓRIA

- *Expectativa 6* – Antes do primeiro evento-teste, o plano era caminhar virtualmente da ESDI até o Theatro Municipal como

um trajeto em comum. Porém, depois dos testes, percebemos que os participantes se perdiam facilmente. Para a atividade, decidimos fazer a imersão no GSV por meio de um vídeo produzido pelo aluno Davi Mekler. Após a ambientação, o ponto de partida da atividade seria em frente ao Theatro Municipal, por um link que enviamos aos participantes. Esperávamos que os alunos iriam caminhar livremente sem grandes problemas, buscando algo como referência para o desenho.

- *Achado 6* – A imersão parece ter funcionado. Constatamos que não houve maiores problemas no “caminhar” dos participantes pelo GSV. Contudo, não imaginávamos que os participantes buscassem enquadramentos diferenciados: o teto do Theatro Municipal, o meio da avenida Rio Branco, ângulos diferenciados etc. Também foi interessante perceber que os desenhos de tipos humanos foram mais comuns na atividade on-line do que na atividade presencial. Supomos que, por conta das imagens estáticas do GSV, as pessoas aparecem paradas, como se estivessem posando para os desenhistas. Na falta de outros sentidos, como tato e olfato, sem a sensação de peso ou calor, os participantes apelaram para suas lembranças nos seus processos criativos.

Dessa forma, relacionamos a apropriação tecnológica do uso do Google Street View em uma atividade de desenho de percepção como um modo de reapropriação da subjetividade. A concepção original de geolocalização do aplicativo foi ressignificada por um determinado grupo como uma forma de socialidade contemporânea, a partilha de sentimentos e emoções vividas na vida cotidiana.<sup>30</sup> A ressignificação coletiva e individual do aplicativo dialogou constantemente na atividade. Cada participante se apropriou do GSV ao seu modo, não houve instruções nesse sentido. O GSV ganhou um sentido particular, aquele criado pelo participante e pelo coletivo. Ao se apropriar do aplicativo

30 Maffesoli, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo na sociedade de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

gsv, membros da equipe e participantes do evento se reapropriaram de uma certa dimensão de suas subjetividades individuais e coletivas ao fazerem usos significativos e não pré-determinados.

### Considerações finais

“Passear” pelo Google Street View em uma atividade coletiva pode ter estimulado uma sensibilidade distinta. Estar junto aos colegas em um período de isolamento físico pode ter trazido algum conforto, pode ter reforçado o afeto entre eles. Desenhar sem tantas amarras de um “bom desenho” pode ter despertado a confiança em si mesmo e a dimensão criativa. Estar remotamente nos lugares que se trafega corriqueiramente pode ter criado um espaço para a reflexão sobre o cotidiano. Percepção, memória e intuição estiveram ativas.

Acreditamos que as tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser entendidas como vetores de produção de subjetividade no campo do design. Pensamos que o uso criativo das tecnologias pode contribuir para a promoção de uma educação progressista que incentive o senso crítico em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Constatamos que a sala de aula está para além das paredes, como uma formação ampliada, integral, que deve expandir os horizontes para além dos conteúdos programáticos. A vivência com novos pares, a articulação com os saberes locais e a pluralidade epistemológica devem ser experimentadas. Os desafios da extensão são grandes e os trabalhos interdisciplinares são complexos. Ainda assim, o saldo positivo de iniciativas democráticas, horizontais e integradoras já desponta em diversos projetos das universidades brasileiras.

A experiência do evento foi um balizador para a equipe do projeto *Pé na rua* como ação extensionista fundamentada nos preceitos freirianos. A partir do evento, uma série de parâmetros passou a pautar as dinâmicas da equipe. Para exemplificar, temos procurado diluir os clássicos “papéis” de educador e educando em um diálogo que comporta aberturas, proposições e experimentações. O protagonismo assumido pelos alunos da equipe

em determinadas partes do planejamento e durante o evento demonstrou que o exercício do diálogo horizontal colabora no processo de autonomia do educando.

A reapropriação dos componentes da subjetividade é central para o exercício da postura crítica e da consciência do caráter ideológico do campo do design. Para Bomfim (1997), o caráter ideológico da atividade é evidente na medida em que o design é uma forma de materialização de valores hegemônicos da sociedade.<sup>31</sup> Para o autor, o design pode reproduzir os valores dominantes ou pode ser “anúncio de novos caminhos”, um modo que trabalha nas brechas sociais e que propõe novas formas de atuação na sociedade. Incentivamos que, no lugar de se alienar ou de se submeter às formas subjetivas correntes, o tdesigner deve criar uma postura de expressão e criação e se reapropriar dos componentes da subjetividade.

Por fim, constatamos que as atividades extensionistas, que buscam promover a autonomia do educando, possuem a potencialidade de se configurar como forma de reapropriação da subjetividade dentro do campo do ensino em design. O caminho da autonomia parece ser o mesmo da produção de uma subjetividade singular.

**31** Bomfim, G. A. Fundamentos de uma teoria transdisciplinar do design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. *Estudos em Design*, v. 5, n. 2, p. 27-41, dez.1997.

# Notas para uma educação transmídia

*Bárbara Emanuel*

Artigo originalmente publicado na  
revista *Arcos Design*, v. 15, n. 1, mar.  
2022. Disponível em: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.64249>

## Introdução

Estamos em uma revolução tecnológica, com a mudança de paradigma de uma distribuição de conteúdo em meios específicos para uma cultura participativa com múltiplos modos de acesso.<sup>1</sup> A educação, assim como a comunicação, está em transição, caminhando de um modelo instrucionista com protagonismo do professor para experiências de ensino-aprendizagem com construção coletiva do conhecimento e do uso de diferentes linguagens e tecnologias.

Neste trabalho, pretendo identificar e discutir questões relevantes para uma educação transmídia, ou seja, que envolva diferentes meios de forma complementar e participativa. Para isso, teço um diálogo entre autores que abordam a transmidialidade e a educação, especialmente Henry Jenkins<sup>2</sup> e Jesus Martín-Barbero,<sup>3</sup> e minhas experiências como docente de comunicação visual.

Para Martín-Barbero, é essencial que a escola reconheça a tecnologia midiática como dimensão estratégica, para que possa se inserir na realidade contemporânea que vai além da “linearidade da palavra impressa” e na qual ocorrem “os intercâmbios entre escrituras tipográficas, audiovisuais e digitais, entre identidades e fluxos, assim como entre movimentos cidadãos e comunidades virtuais”.<sup>4</sup>

Muitas aulas já incorporam diferentes meios e linguagens, incluindo leituras de livros, apresentações de slides, vídeos e jogos.

1 Jenkins, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

2 Jenkins, H. *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. New York: Routledge, 1992; Jenkins, H. *Cultura da convergência*; Jenkins, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009; Jenkins, H. *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. 12 jun. 2010. Disponível em: [http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html). Acesso em: 21 nov. 2021; Jenkins, H.; Green, J.; Ford, S. *Cultura da conexão*. São Paulo: Aleph, 2014.

3 Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021.

4 Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*, São Paulo: Contexto, 2021. p. 43.

Uma abordagem transmídia, no entanto, vai além disso, com estratégias de distribuição complementar de conteúdo, produção autoral e interação horizontal com construção colaborativa de conhecimento.

Um dos grandes desafios hoje é atrair e manter a atenção dos alunos, acostumados a um universo midiático complexo, que esperam uma forma contemporânea de educação na qual possam exercitar a criatividade.<sup>5</sup> Uma abordagem transmídia pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e divertido, aumentando o engajamento dos alunos.<sup>6</sup>

O que fazer com o celular sempre na mão do aluno? A primeira resposta foi: desligá-lo. Martín-Barbero nos lembra, no entanto, que preconceitos tornam impossível um debate sobre a relação da sociedade com os meios, considerando a complexidade do mundo juvenil, e aumentam a distância “cada dia mais ampla introduzida pelos meios entre a sensibilidade e a cultura pela qual os professores ensinam e aquela outra pela qual os alunos aprendem”.<sup>7</sup> É preciso assumir o lugar dos smartphones na vida dos alunos (e na nossa) e pensar maneiras de incorporá-los ao processo de ensino-aprendizagem como aliados. Eles nos permitem capturar e editar áudios, fotografias e vídeos, além de jogar, baixar arquivos, pesquisar informações na internet, ler livros, assistir a filmes e ouvir música.<sup>8</sup> Podemos aproveitar estas funcionalidades criando oportunidades para que estudantes usem o celular de forma autoral.

Estamos em uma época *on demand*, acostumados a acessar conteúdo quando queremos. Conteúdos didáticos como livros e

5 Pence, H. E. Teaching with Transmedia. *J Education Technology Systems*, v. 40, n. 2, p. 131-140, 2012; Dudacek, O. Transmedia Storytelling in Education. In: Alevriadou, A. *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015)*. Atenas: Elsevier, 2015. p. 694-696.

6 Dudacek, O. Transmedia Storytelling in Education. In: Alevriadou, A. *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015)*. Atenas: Elsevier, 2015. p. 694-696.

7 Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 52.

8 Jenkins, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

apostilas sempre puderam ser acessados fora do horário de aulas e, no ensino remoto forçado pela pandemia de covid-19, conteúdos assíncronos se expandiram. Com a dificuldade de acesso de alunos – por limitações de espaço doméstico, compartilhamento de computador familiar ou problemas de conexão –, foi necessário flexibilizar horários, oferecendo aulas *on demand*. Com o retorno às aulas presenciais, retornam também as rígidas estruturas de horário? Ver, ouvir e interagir com o professor apenas em sala? Como fica a geração *on demand*?

É importante, no entanto, considerarmos que a tecnologia não é, isoladamente, uma solução. Martín-Barbero aponta que o uso de tecnologia pode acontecer apenas como uma fachada, que comunica uma mensagem de modernização das escolas sem que as práticas educativas, de fato, se alterem. De que valem os laboratórios de informática cheios de computadores, se servem apenas para fazer pesquisas e digitar textos? E os *fab labs* – espaços de fabricação e prototipação rápida, tão em voga atualmente – são realmente usados estrategicamente na educação ou apenas atrativos da escola? Usamos as máquinas só para aprender a usar máquinas ou as aproveitamos como parte de processos criativos?

### *Transmídia*

O termo multimídia refere-se à integração de linguagens em uma mesma peça, como uma página de internet que combina texto, ilustrações, vídeos e arquivos de áudio. Quando os conteúdos são distribuídos por diferentes plataformas, temos situações que podem ser consideradas crossmídia ou transmídia. Jenkins compara as diferentes estratégias em relação ao papel de estudantes: em uma situação multimídia, o leitor só precisa clicar e explorar o conteúdo que vem até ele, enquanto na estratégia transmídia os alunos precisam buscar ativamente os conteúdos

por diversas plataformas, tendo ainda que avaliar e integrar informações.<sup>9</sup>

Por seu caráter multidisciplinar e em permanente transformação, o conceito de estratégia transmídia é um objeto de estudo difícil de situar academicamente.<sup>10</sup> O termo crossmídia, principalmente, tem uso variado, com diferentes acepções. Nos anos 1990, era utilizado principalmente em relação ao marketing e à publicidade,<sup>11</sup> como referência a qualquer estratégia que envolvesse mais de uma plataforma. Hoje, o termo se refere à disseminação do mesmo conteúdo em diversos meios, aumentando seu alcance.<sup>12</sup> Em se tratando de educação, Fisch propõe o termo “aprendizagem cross-plataforma” para nomear a aprendizagem que combina plataformas múltiplas abordando o mesmo conceito educacional e oferecendo diferentes pontos de entrada.<sup>13</sup>

Enquanto as estratégias crossmídia prezam pela disseminação, as transmídia privilegiam a complementação, com cada meio contando uma parte da história e envolvendo o público de diferentes maneiras.<sup>14</sup> Segundo Jenkins, narrativa transmídia é

- 9 Jenkins, H. *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. 12 jun. 2010.
- 10 Villa-Montoya, M. I.; Montoya-Bermúdez, D. ¿Transmedia o cross-media? Un análisis multidisciplinar de su uso terminológico en la literatura académica. *Co-herencia*, v. 17, n. 33, p. 249-275, dic. 2020.
- 11 Finger, C. Crossmedia e transmedia: desafios do telejornalismo na era da convergência digital. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2012.
- 12 Antikainen, H.; Kangas, S.; Vainikainen, S. Three Views on Mobile Cross Media Entertainment. *VTT Information Technology*, Espoo, p. 46. 2004; Montanaro, P. R. *Educação transmídia: contribuições acerca da convergência em processos educacionais*. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016; Finger, C. Crossmedia e transmedia.
- 13 Fisch, S. M. Introduction to the Special Section. *Journal of Children and Media*, v. 10, n. 2, p. 225-228, 2016.
- 14 Finger, C. Crossmedia e transmedia: desafios do telejornalismo na era da convergência digital. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2012; Dudacek, O. Transmedia Storytelling in Education. In: Alevriadou, A. *7th World Conference on Educational Sciences*, (WCES-2015). Atenas: Elsevier, 2015. p. 694-696.

uma “história que se desenrola em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo”,<sup>15</sup> aproveitando aspectos específicos de cada meio e com cada ponto de acesso funcionando, de forma autônoma, como uma porta de entrada. A utilização de várias plataformas não é, em si mesma, suficiente para obter os benefícios de uma educação transmídia. É preciso projetar a experiência de aprendizagem de modo a aproveitar os aspectos específicos de cada meio, de forma complementar.<sup>16</sup> Como parte de uma estratégia comum, os diferentes conteúdos devem ter consistência e coerência para que o público possa seguir as narrativas, mas com cada meio adicionando valor de forma particular para a história, e não apenas a reproduzindo.<sup>17</sup>

Pence afirma que, para educadores, uma definição útil de transmídia deve enfatizar a interação do público (no caso, estudantes) com a narrativa. Considerando isso, ele identifica dois tipos de transmídia: fechada, quando há uma experiência unificada, em várias plataformas, criada por um indivíduo ou um grupo; e aberta, quando uma narrativa é adaptada pelo público com a criação de visões entrelaçadas, mas independentes entre si e sem o controle de um único autor. Enquanto a primeira é, segundo Pence, típica da publicidade, a segunda é projetada para ser incompleta, contando com interação própria da cultura participativa.<sup>18</sup>

Jenkins adaptou sete princípios, que havia listado para narrativas transmídia, para a educação:<sup>19</sup>

**15** Jenkins, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009, p. 384.

**16** Fisch, S. M. Introduction to the Special Section. *Journal of Children and Media*, v. 10, n. 2, p. 225-228, 2016.

**17** Villa-Montoya, M. I.; Montoya-Bermúdez, D. ¿Transmedia o cross-media? Un análisis multidisciplinar de su uso terminológico en la literatura académica. *Co-herencia*, v. 17, n. 33, p. 249-275, dic. 2020.

**18** Pence, H. E. Teaching with Transmedia. *J Education Technology Systems*, v. 40, n. 2, p. 131-140, 2012.

**19** Jenkins, H. *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. 12 jun. 2010.

- 1. *Propagabilidade e aprofundamento*: a primeira refere-se ao processo de buscar informações em diferentes meios, enquanto o segundo é a capacidade de se aprofundar em algo. A boa prática educacional inclui as duas situações.
- 2. *Continuidade e multiplicidade*: a continuidade mantém uma história específica, que foi autorizada e classificada como definitiva, como algumas referências bibliográficas consideradas intocáveis. Já a multiplicidade lida com múltiplas versões, como a proposição de cenários alternativos para fatos históricos.
- 3. *Imersão e extração*: a primeira envolve a utilização de mundos virtuais, como a simulação de diferentes ambientes, enquanto a segunda aborda o uso de artefatos na sala de aula, como objetos relacionados ao tema tratado.
- 4. *Construção de mundos*: as narrativas podem incluir seus próprios espaços, não apenas geográficos, mas também culturais, com rituais, vestimentas e linguagens particulares. O trabalho com um conteúdo histórico, por exemplo, pode ir além da discussão de eventos e datas e incluir a culinária, com o preparo de alimentos típicos da época e do local, contribuindo, assim, para uma compreensão mais ampla do assunto.
- 5. *Serialidade*: refere-se à prática, comum na indústria do entretenimento, de dividir narrativas em capítulos, com valor próprio, mas que motivam o público a continuar acompanhando. Unidades de aprendizagem podem ser organizadas de forma semelhante à ficção seriada, com ganchos e arcos narrativos.
- 6. *Subjetividade*: trata-se de abordar o mesmo evento por diferentes perspectivas, como, por exemplo, contar guerras pelo lado dos vencidos, de modo a quebrar parcialidades históricas.
- 7. *Performance*: é aquilo que atrai o público e o mantém interessado. Fatores institucionais, como a cobrança de presença, fazem com que os alunos estejam na sala de aula, mas é preciso motivação para que eles, de fato, participem da experiência de aprendizagem.

### *Cultura participativa*

A circulação de conteúdo por diferentes tipos de mídia depende da participação do público, de forma engajada e expressiva, no que Jenkins chama de cultura participativa.<sup>20</sup> As formas de participação incluem afiliações, que são associações formais ou informais a uma comunidade; expressão, que é a produção criativa, como em remixes e edições de vídeos; resolução colaborativa de problemas, quando há trabalho em equipes para completar tarefas; e circulação, estabelecendo fluxos midiáticos de conteúdo.

Hoje, a separação entre produtores e consumidores de mídia não é mais tão clara quanto em circunstâncias de distribuição de conteúdo em massa. Embora corporações midiáticas e seus atores ainda mantenham um papel de poder, o público pode agora exercer também a função de produção e circulação de conteúdo.

Quando o público é parte da criação e da circulação de conteúdo, ele não é um mero consumidor. A combinação de produção e consumo dos prosumidores (*prosumers*<sup>21</sup>) e produsuários (*produsers*<sup>22</sup>) já era apontada por Décio Pignatari em 1969:

É tempo de PRODUSSUMO. O estudante está para a universidade como o operário para a fábrica. O estudante é o operário da informação. Os estudantes repetem na superestrutura os modelos das lutas operárias infraestruturais do passado. PRODUSSUMO. O mundo do consumo substituído pelo mundo da informação, onde se travam as grandes lutas.<sup>23</sup>

**20** Jenkins, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

**21** Toffler, A. *The Third Wave*. New York: William Morrow and Company, 1980.

**22** Bruns, A. Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. In: Ess, C.; Sudweeks, F.; Hrachovec, H. (Eds.). *Proceeding of the 5th International Conference on Cultural Attitudes towards Technology and Communication*. Tartu: School of Information Technology, 2006. p. 275-284; Bruns, A. The Future Is User-Led: The Path towards Widespread Prodsusage. *The Fibreculture Journal*, v. 11, n. 11, jan. 2008.

**23** Pignatari, D. *Contracomunicação*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004, p. 31.

É importante notar que as condições de participação do público variam, considerando aspectos como habilidades e condições econômicas e sociais, além de, é claro, interesses. Enquanto algumas pessoas interagem com narrativas, de diferentes maneiras, outras se mantêm como espectadoras passivas.

### *Media literacy*

Martín-Barbero lista três dimensões da educação: a transmissão da herança cultural, a capacitação para o mercado de trabalho e a formação de cidadãos.<sup>24</sup> Desta última, faz parte uma educação para as mídias que inclua consumo e produção conscientes de conteúdos – a *media literacy*. Segundo o autor, para a participação crítica e criativa na comunicação cidadã, é essencial “decifrar a multiplicidade de discursos que articula/disfarça a imagem, a distinguir o que se fala do que se diz, o que há de sentido na incessante proliferação de signos que mobiliza a informação”.<sup>25</sup>

O termo tem diversas traduções para o nosso idioma – letramento midiático, alfabetização midiática, educação para os meios, mídia-educação, leitura crítica dos meios –, mas não há um consenso sobre qual devemos usar, talvez pelo conceito abrangente de *literacy*, que pode ser compreendido tanto como o conhecimento que pode ser adquirido e aplicado quanto como o ato de aprender. Nesse sentido, *media literacy* pode ser entendida tanto como o conjunto de competências necessárias para lidar com ambientes midiáticos quanto como o processo de formação dessas competências. O termo também envolve a diferenciação entre educação para as mídias, formando a capacidade de lidar de maneira crítica com as mensagens midiáticas, e com as

<sup>24</sup> Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021.

<sup>25</sup> Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 56.

mídias, ou seja, usando a mídia como ferramenta no contexto educacional.<sup>26</sup>

O Aspen Institute, em seu encontro de 1992, definiu *media literacy* como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e produzir comunicação em várias formas.<sup>27</sup> Esta definição vem sendo expandida para incluir aspectos como compreensão, consciência, reflexão e participação.<sup>28</sup> Já o Center for Media Literacy define como “um enfoque de educação para o século XXI”, que “conduz à compreensão do papel que exercem os meios na sociedade, bem como as competências essenciais de indagação e autoexpressão necessárias para os cidadãos de uma democracia”.<sup>29</sup>

No contexto da cultura participativa, o letramento midiático precisa considerar habilidades específicas para a atuação como prossumidor na criação e na circulação colaborativa de conteúdo. Fala-se então de letramento transmídia, com redes digitais e experiências interativas como aspectos centrais e habilidades que se aplicam no contexto da cultura participativa.<sup>30</sup>

O uso das mídias, por si só, não garante o desenvolvimento dessas habilidades. Os que mais transitam nos meios – e mesmo os que participam ativamente por meio de criação e disseminação – não são necessariamente os mais preparados para fazê-lo de forma consciente e crítica. Buckingham aponta para a

**26** Scolari, C. A.; Rodrigues, N. L.; Masanet, M. J. Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, v. 74, p. 116-132, 2019.

**27** Aufderheide, P. Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. *Aspen Institute, Communications and Society Program*. Washington D. D., p. 44, 1993.

**28** Scheibe, C.; Rogow, F. *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

**29** Thoman, E.; Jolls, T. *Literacia para o século XXI*. Malibu: CML, 2011, p. 21.

**30** Scolari, C. A. Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. In: Scolari, C. A. (Ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. p. 14-25.

necessidade de um processo sistemático de estudo, destacando o papel das escolas como instituições essenciais para isso.<sup>31</sup>

A educação transmídia deve incluir a educação para as mídias, sobre as mídias e com as mídias. Ou seja, preparar os alunos como cidadãos, para que participem conscientemente e criticamente da circulação de mensagens midiáticas; introduzir e problematizar questões teóricas e técnicas sobre as mídias; e utilizar a tecnologia como instrumento para a aprendizagem de qualquer tema.

### Questões para uma educação transmídia

Narrativas de ficção são apenas um entre vários tipos de estratégia transmídia. A distribuição complementar de conteúdo com base em uma cultura participativa acontece em diferentes áreas, como a publicidade e o jornalismo. Em cada uma delas, há princípios comuns, essenciais à lógica transmídia, mas também aspectos específicos da área. Para uma educação transmídia, portanto, é preciso considerar questões próprias do campo, e não apenas adotar o que acontece em narrativas e no entretenimento.<sup>32</sup>

Segundo Jenkins, “a compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência que motiva mais consumo”,<sup>33</sup> ao contrário da redundância, que pode provocar desinteresse. Nesse sentido, o design de experiências de aprendizagem deve considerar, em uma estratégia transmídia, o grau de novidade em cada um dos diferentes conteúdos de um tema. Cada item tem algo único, que não encontramos nos demais? O que descobrimos apenas quando vemos o vídeo? E quando jogamos o jogo? Por outro lado, é importante também considerar algum tipo de repetição para que os itens sejam reconhecidos como

31 Buckingham, D. Prólogo. In: Scolari, C. A. *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. p. 5-8.

32 Jenkins, H. *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. 12 jun. 2010.

33 Jenkins, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009, p. 138.

parte de um conjunto e para que o conteúdo seja compreensível. É necessário, portanto, equilibrar os níveis de informação e redundância,<sup>34</sup> ou seja, a novidade que gera interesse e a repetição que facilita a compreensão de uma mensagem.

Kalogeras lista dez mandamentos do *edutenimento* (educação e entretenimento) transmídia na educação: 1) moderar com paixão e inspiração; 2) aprender-fazendo, com alunos produzindo narrativas digitais; 3) agregar conteúdo interessante e atual; 4) incorporar multimídia e novas formas de leitura; 5) desenvolver material criativo personalizado e que entretenha; 6) permitir a aprendizagem centrada no estudante, autodirigida e envolvendo seus próprios interesses; 7) basear a definição de materiais nas necessidades dos alunos; 8) projetar conversações para discussão e colaboração; 9) projetar tarefas com flexibilidade e oferecer situações de vida real; e 10) projetar avaliações criativas que envolvam diferentes letramentos.<sup>35</sup>

Relaciono, aqui, alguns pontos relevantes para a educação transmídia com minhas experiências, a fim de traçar um panorama e levantar questionamentos.

### *Meios múltiplos*

Cada pessoa percebe a mesma mensagem midiática de forma diferente, de acordo com seu repertório, sua experiência de vida.<sup>36</sup> Estudantes também aprendem de maneiras diferentes; logo, a utilização de meios variados torna a aprendizagem mais eficiente.<sup>37</sup> A prática em multiletramentos envolve a compreensão de especificidades retóricas de cada modalidade e a combinação delas para uma comunicação transmídia interconectada em diferentes plataformas.

**34** Niemeyer, L. *Elementos de semiótica aplicados ao design*. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

**35** Kalogeras, S. *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

**36** Thoman, E.; Jolls, T. *Literacia para o século XXI*. Malibu: CML, 2011.

**37** Jenkins, H. *Transmedia Education. the 7 Principles Revisited*. 12 jun. 2010.

A curadoria de conteúdos feita por professores pode ir além de textos, incluindo, por exemplo, vídeos, sites e animações. Entre os conteúdos produzidos e selecionados nas minhas disciplinas estão vídeos feitos por mim, como também conteúdos produzidos por outros: vídeos, trechos de livros, artigos científicos, sites com conteúdo multimídia, ferramentas de criação digital, episódios de *podcast* e jogos digitais que envolvem os temas trabalhados.

Os alunos também podem ser curadores de conteúdo, usando diferentes formatos como fontes de pesquisa. Discussões sobre credibilidade de fontes digitais em diferentes plataformas são um ponto importante de *media literacy*, que deve ser trabalhado para garantir rigor acadêmico mesmo quando pesquisamos além de livros e outras referências tradicionais.

Além disso, é preciso criar oportunidades e oferecer liberdade para que os alunos criem textos multimodais, com diversas formas de construção de argumentos.<sup>38</sup> Thoman e Jolls comentam sobre o ato de “escrever” na atual cultura como um processo diverso, que pode envolver a “escrita” de uma apresentação no PowerPoint, de um cartaz ou de uma história em quadrinhos, considerando que todos estes projetos requerem as mesmas habilidades necessárias para escrever um texto: “Organizar pensamentos, fazer um primeiro rascunho (...), editar, polir e apresentar um produto final”.<sup>39</sup>

Nesse contexto de leitura e escrita multimodal, como ficam os livros? Ouvi recentemente, de colegas, desabafos sobre as leituras na formação dos nossos alunos: “Precisamos passar mais textos para os alunos, fazer com que eles leiam mais! Eles não estão lendo!”. Enquanto eu refletia sobre isso, uma das turmas apresentou os temas escolhidos para o projeto do semestre. Mais da metade das equipes escolheu temas ligados à literatura, incluindo representatividade LGBTQ+ nos livros, comunidades literárias em redes sociais e comunidades de *fanfics*. Ou seja, eles se

**38** Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 10-94, jul./set./ 2020.

**39** Thoman, E.; Jolls, T. *Literacia para o século XXI*. Malibu: CML, 2011, p. 20.

interessam por livros. O que então eles precisam ler mais? Penso na minha própria experiência em um dos grupos de pesquisa de que participo, discutindo textos escritos em linguagem rebuscada (e inacessível), que citam listas de autores sem explicar conceitos (contando que o leitor já tem aquele repertório) e usam exemplos distantes da nossa realidade, seja por terem sido escritos em outras épocas, seja por serem majoritariamente de origem europeia (ou demasiadamente eurocentrados). Se eu, professora, doutora e pesquisadora, tenho dificuldade em me interessar por muitos desses textos, como devem se sentir os alunos de graduação? Será que eles “não estão lendo” por que nossa seleção de textos precisa melhorar? Será que “ler mais” refere-se apenas a ler livros? Penso em minha sobrinha adolescente, que não tem o hábito de ler livros, mas lê *fanfics*, edita vídeos para redes sociais, participa de fóruns de discussão e cria ilustrações para lojas colaborativas on-line. Precisamos mesmo “passar mais textos para os alunos” ou a questão é expandir nosso conceito de “leitura”?

Martín-Barbero comenta como é fácil culpar a televisão pela indiferença de jovens pelos livros “quando a verdadeiramente responsável é uma escola incapaz de fazer com que a leitura agrade e de inserir nela novos e ativos modos de relação com o mundo da imagem”.<sup>40</sup> Ele alega que a “crise da leitura entre os jovens” está relacionada com a reorganização da escrita e, conseqüentemente, dos modos de ler, comentando que o desconcerto entre os jovens “é produzido pela obstinação em continuar pensando a leitura unicamente como modo de relação com o livro e não com a pluralidade e heterogeneidade de textos e escrituras que hoje circulam”.<sup>41</sup> Demo afirma que o problema está na motivação para leitura e que a escola “é péssima nisso (...) porque fornece como leitura livros-textos, em geral chatíssimos (...) e não sabe combinar leitura com produção textual dos estudantes, para que

40 Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 57.

41 Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 64.

eles acabem apreciando textos por prazer”.<sup>42</sup> Demo comenta que, nos telefones celulares, usando seu estilo próprio de redação e combinando palavras e emojis, os estudantes leem e produzem textos com prazer.

Porto e Santos destacam alguns aspectos da leitura na cultura digital, como a interatividade com o conteúdo. Em relação à escrita, acreditam que a facilidade de edição proporciona uma maior elaboração, além de permitir uma produção colaborativa. Elas salientam que um livro no formato PDF, apesar de digital, é ainda uma versão eletrônica do livro impresso, não permitindo interações complexas ou criações verdadeiramente colaborativas.<sup>43</sup> Considerando que o hipertexto é plural e colaborativo, implicando remixagens,<sup>44</sup> há ferramentas que permitem leitura e escrita adequadas ao leitor-autor da educação transmídia. Editores de texto on-line, como o Google Docs, e plataformas Wiki permitem que grupos escrevam colaborativamente, de maneira síncrona ou assíncrona.

A leitura e a escrita são essenciais na era de redes sociais e mensagens instantâneas. Lemos e escrevemos o tempo todo, em combinação com outras modalidades – na mesma conversa por WhatsApp, misturamos textos, áudios, emojis, gifs animados e figurinhas – e, principalmente, em textos curtos, obedecendo à exigência de objetividade e brevidade desses ambientes.<sup>45</sup> A prática de ler e escrever é essencial na cultura digital e fundamental

**42** Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 67, jul./set./2020.

**43** Porto, C.; Santos, E. *O livro na cibercultura*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

**44** Couto, E. S. Ler e escrever em telas: fascínio e tédio nas textualidades compartilhadas. In: Porto, C.; Santos, E. (Eds.) *O livro na cibercultura*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 81-96.

**45** Couto, E. S. Ler e escrever em telas: fascínio e tédio nas textualidades compartilhadas. In: Porto, C.; Santos, E. (Eds.) *O livro na cibercultura*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 81-96.

para atividades cotidianas.<sup>46</sup> Embora alguns tenham a sensação de que precisamos ler mais, pode-se dizer que nunca se leu tanto. Um amigo da Guiné-Bissau comentou comigo que o *kriol*, língua franca do país, vem de uma tradição oral e, apenas recentemente, passou a ser escrita, segundo ele, para ser usada nas redes sociais e em mensagens de texto.

O letramento textual permanece uma habilidade central para o século XXI,<sup>47</sup> e o livro, como afirma Martín-Barbero, continuará a ser peça-chave na educação, mas acompanhado da articulação com outras leituras, como hipertextos, quadrinhos e vídeos, “com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas entre os muitos canônicos modos de ler livros e os muito anárquicos modos de navegar textos”.<sup>48</sup> O futuro do texto é multimodal e a articulação de diferentes meios de forma complementar é a essência da comunicação transmídia.<sup>49</sup> Jenkins destaca, no entanto, que esses novos letramentos não substituem o textual, já que, antes de se engajarem na cultura participativa, comunicando-se de forma visual, digital ou audiovisual, os estudantes precisam saber ler e escrever.<sup>50</sup> As habilidades tradicionais não são substituídas, mas, sim, complementadas por novos letramentos e expandidas por novas oportunidades de desenvolvimento, como a escrita em blogs e outros tipos de hipertexto.

O uso de diferentes formatos traz alguns desafios, no entanto. Os vídeos geralmente são arquivos pesados, o que exige grande capacidade de armazenamento e transmissão. Em um país desigual como o nosso, onde só uma parcela pequena dos estudantes tem acesso a conexões de banda larga, é preciso considerar

46 Porto, C.; Santos, E. *O livro na cibercultura*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

47 Jenkins, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

48 Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 51.

49 Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 10-94, jul./set./ 2020.

50 Jenkins, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

restrições no uso de dados. A produção de materiais, quando necessária, também é limitada por fatores como a capacidade de processamento dos equipamentos disponíveis aos professores. Quando comecei a produzir vídeos para as minhas disciplinas, meu computador não aguentou e tive que comprar um novo, mais potente (e, portanto, mais caro) – o que é impraticável para grande parte dos professores brasileiros. Há também a falta de familiaridade com ferramentas de criação digital, que requer um investimento de tempo e recursos em treinamento.

Os multiletramentos estão presentes não apenas na produção dos professores, mas também na dos alunos. Que formatos e linguagens permitimos e estimulamos nas atividades didáticas? Martín-Barbero comenta como a escola falha em considerar a cultura oral enquanto dimensão cultural e cita premiações para narrativas colombianas que incluem mitos indígenas, mas que exigem a entrega de apenas textos escritos, perdendo a materialidade e a expressividade da voz dos indígenas.<sup>51</sup> Afinal, por que os trabalhos e provas devem ser necessariamente escritos? Em uma educação transmídia, alunos produzem vídeos sobre geografia, músicas sobre química orgânica, performances sobre biologia, jogos sobre trigonometria, posts de Instagram sobre sociologia. A educação precisa, segundo Martín-Barbero, “colocar-se à escuta das oralidades e abrir os olhos para a visibilidade cultural das visualidades que emergem em novos regimes da tecnicidade”.<sup>52</sup>

### *Autorias*

Enquanto as estratégias de narrativas transmídia contam com um conteúdo gerado por usuários, a educação transmídia dá relevância a um conteúdo gerado por estudantes.<sup>53</sup> Considerando que aprendizagem é principalmente

**51** Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021.

**52** Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 104.

**53** Scolari, C. A.; Rodrigues, N. L.; Masanet, M. J. Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, v. 74, p. 116-132, 2019.

elaboração, não apenas reprodução, devemos pensar sobre como estimular e apoiar a criação autoral dos alunos.<sup>54</sup> Entre os benefícios educacionais da cultura participativa, elencados por Jenkins, estão as oportunidades para a aprendizagem colaborativa entre pares, a diversificação da expressão cultural e o desenvolvimento de habilidades valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo.<sup>55</sup>

Carvalho e Pimentel propõem o termo “autoragem”, referindo-se ao processo de aprendizagem promovido pela autoria, ou seja, aquele que “requer, do autor, a realização de pesquisas, apropriações, ressignificações, reflexões, teorizações, conexões, tecer com as próprias experiências, produzir e negociar sentidos”.<sup>56</sup> Os autores comparam o papel de aluno-espectador e o de aluno-(co) autor. Enquanto o primeiro assiste à exposição docente, lê textos indicados pelo professor e reproduz conhecimento sem modificá-lo, o segundo participa da aula, pesquisa em múltiplas fontes de informação e produz novos conhecimentos. Os autores propõem que situações de aprendizagem voltadas ao aluno como (co)autor incluam a promoção de autorias de conteúdos novos e que os próprios alunos possam ser propositores de experiências didáticas.

Duas características importantes da autoria na cultura participativa são a colaboração – quando um trabalho autoral envolve a interação entre duas ou mais pessoas – e a remixagem, ou seja, a transformação de conteúdos.<sup>57</sup> Memes de internet são um

**54** Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 10-94, jul./set./ 2020.

**55** Jenkins, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

**56** Carvalho, F.; Pimentel, M. Atividades autorais on-line: aprendendo com criatividade. *SBC Horizontes*, novembro 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais>. Acesso em: 12 nov. 2021.

**57** Porto, C.; Santos, E. *O livro na cibercultura*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

exemplo de remixagem, com releituras de elementos culturais produzindo novos sentidos.

Releituras de conteúdos midiáticos são particularmente presentes em comunidades de fãs. *Fan fiction*, ou *fanfic*, é a escrita ficcional criada por fãs a partir da inspiração em seu objeto de interesse.<sup>58</sup> Produtos midiáticos como filmes, jogos, novelas e séries têm mundos narrativos que são apropriados em um processo de escrita criativa. *Fan fics* variam entre estender o universo narrativo e subvertê-lo. Os autores podem alterar as narrativas de diferentes formas, como expandindo a sua linha do tempo com acontecimentos anteriores ou posteriores, recontextualizando cenas específicas, transformando vilões em mocinhos (ou vice-versa), mudando o foco para personagens secundários, variando o gênero narrativo, intensificando emoções, erotizando encontros ou, ainda, misturando histórias, com *cross-overs* de personagens.<sup>59</sup> A produção de fãs vai além do texto e inclui peças como *fanarts*, ilustrações ou outras composições visuais que funcionam de forma independente ou acompanhando textos de *fanfics*, e *fanvids*, peças audiovisuais feitas a partir da edição de trechos de vídeos.

A prática de estender narrativas pode fazer parte de experiências de aprendizagem, desenvolvendo a competência da apropriação, ou seja, a habilidade de usar e remixar conteúdo criado por outros, a fim de produzir suas próprias mensagens.<sup>60</sup> Em duas disciplinas sobre planejamento visual, propus que os alunos criassem postagens, unindo imagem e texto, para o Instagram, como se fossem de um perfil de notícias. Os eventos noticiados,

58 Duffett, M. *Understanding fandom: an introduction to the study of media fan culture*. New York: Bloomsbury, 2013.

59 Jenkins, H. *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. New York: Routledge, 1992; Duffett, M. *Understanding fandom: an introduction to the study of media fan culture*. New York: Bloomsbury, 2013.

60 Scolari, C. A.; Rodrigues, N. L.; Masanet, M. J. Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, v. 74, p. 116-132, 2019; Jenkins, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

no entanto, não deveriam ser da vida real – para que não sofressem influência de coberturas realizadas por veículos de imprensa –, mas inspiradas em narrativas midiáticas de ficção como filmes, séries e novelas. Assim, eles tinham universos definidos de personagens, relações e eventos embasando a produção das postagens. As criações foram uma espécie de *fanfic*, com visões alternativas de obras de ficção, e resultaram no engajamento dos alunos e no exercício das competências trabalhadas nas disciplinas.

A colaboração na autoria não precisa restringir-se aos estudantes. Jenkins descreve como, na cultura participativa, artistas desenvolvem redes de cooperação que possibilitam a cocriação de conteúdos com visões e experiências diferentes.<sup>61</sup> Da mesma forma, os professores podem colaborar entre si na produção de conteúdos. Na disciplina Planejamento Visual Gráfico, produzi um vídeo sobre elementos editoriais em colaboração com o professor da disciplina Planejamento Editorial. Combinamos os conhecimentos específicos de cada um sobre o tema, e o vídeo foi utilizado nas duas disciplinas. A cooperação entre professores pode, inclusive, ir além das fronteiras da própria instituição, com redes de colaboração.

A formação docente ainda não prepara para a educação transmídia. Como destaca Demo, “os docentes não são autores, cientistas, pesquisadores e esta deficiência não é necessariamente corrigida pelas tecnologias”.<sup>62</sup> É preciso investimento na capacitação de professores não apenas para a própria autoria, mas também para o acompanhamento da autoria dos alunos. Segundo Demo, adotar uma aprendizagem autoral requer uma mudança profunda, “implicando muito mais trabalho para os professores, sua redefinição radical, outra formatação escolar, abandonar a

<sup>61</sup> Jenkins, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

<sup>62</sup> Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 10-94, jul./set./ 2020, p. 35.

aula de 45 minutos (...) e avaliar o estudante por sua autoria, não pela prova”.<sup>63</sup>

### *Professor como mediador*

A prática docente está inserida em um sistema de manutenção do papel de especialista, de detentor do conhecimento. O “paradigma do expert”, proposto por Walsh (2003), inclui uma diferenciação entre os que estão “dentro” e os que estão “fora”.<sup>64</sup> Walsh argumenta que as tecnologias digitais de comunicação estão diluindo o papel do expert, eliminando características que definem a hegemonia de conhecimento. A separação entre os que estão “dentro” e “fora” do conhecimento já não é, nem tem como ser, tão evidente. O processo de aquisição do conhecimento passou a ser social, dinâmico e participativo.<sup>65</sup>

O papel de mediador emerge então como mais adequado à educação transmídia. Mas como exercer a mediação e evitar a atitude de expert instrucionista? Thoman e Jolls colocam algumas perguntas a serem feitas pelos professores: estou oferecendo ferramentas para que os alunos determinem suas interpretações da mensagem (em vez de dizer qual é a mensagem)? Deixo claro aos alunos que estou aberto a aceitar suas interpretações bem sustentadas (em vez de comunicar que a minha interpretação é a única correta)?<sup>66</sup>

Demo comenta o papel do docente como mediador a partir da etimologia da palavra “educar”, cujo latim *educere* significa “puxar de dentro” – “o professor não enfia conteúdo no aluno; ao contrário, precisa instigar a autoria do aluno” –, e a partir da biologia, comparando-o com o desenvolvimento dos seres vivos, que é feito

<sup>63</sup> Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 10-94, jul./set./ 2020, p. 18.

<sup>64</sup> Walsh, P. That Withered Paradigm: the Web, the Expert, and the Information Hegemony. In: Jenkins, H.; Thorburn, D. (Eds.). *Democracy and New Media*. Cambridge: The MIT Press, 2003. p. 365-372.

<sup>65</sup> Jenkins, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

<sup>66</sup> Thoman, E.; Jolls, T. *Literacia para o século XXI*. Malibu: CML, 2011.

essencialmente por força própria e amparado por cuidadores: “Mediar é cuidar da autoria de quem é cuidado”.<sup>67</sup> O autor opõe o papel de professor “auleiro” (“totalmente dispensável”) ao de mediador (“indispensável”), considerando que este propõe, orienta e avalia atividades, colaborando para um ambiente que motiva a aprendizagem.

Segundo Santos, o professor precisa “se dar conta do espírito do nosso tempo para nele atuar”,<sup>68</sup> percebendo como potencializar suas práticas docentes a partir de recorrências do mundo conectado, como a colaboração e a interatividade, substituindo a prevalência da distribuição de informação pela participação colaborativa.

### *Avaliação*

Lembro-me das avaliações que tive como aluna na graduação em Design, quando os professores distribuíam em uma grande mesa todos os trabalhos entregues naquela atividade. Os trabalhos iam sendo comentados e organizados em grupos de acordo com as notas, com uma classificação comparativa: “Nota oito, porque este folheto não está tão bom quanto o que tirou nove, mas está melhor do que o que tirou sete”. Quando me tornei professora, repeti este procedimento de avaliação e me vi classificando trabalhos, procurando diferenças na qualidade de cada um para conseguir estabelecer alguma ordem de notas. Mas como comparar e classificar produções autorais, que envolvem subjetividades, pontos de vista próprios, repertórios, contextos e soluções diferentes? Em que medida isto contribui para a aprendizagem? É realmente necessário atribuir uma nota classificadora para produções autorais?

Com a pandemia de covid-19, veio a ruptura com a sala de aula física (e suas longas mesas em que os trabalhos são expostos e classificados), provocando em mim a necessidade de

<sup>67</sup> Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 10-94, jul./set./ 2020, p. 15.

<sup>68</sup> Santos, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 44.

experimentar outras formas de avaliação. Atualmente, procuro praticar uma avaliação que evita o ranqueamento dos trabalhos e, conseqüentemente, dos alunos. Considerando cada proposta de atividade, avalio se a produção atendeu ao que foi pedido, ou seja, se respeitou determinações e eventuais restrições do *briefing*, se entregou dentro do prazo e se cumpriu todas as etapas. As notas são dadas de acordo: 100%, se a entrega atendeu à proposta; 50% se a entrega atendeu à proposta apenas parcialmente; e zero, se não houve entrega. Os comentários sobre as produções são feitos não apenas por mim, mas por toda a turma (comentar os trabalhos dos colegas de forma construtiva e embasada é um dos itens das propostas de atividades), de modo a contribuir para a aprendizagem, sem gerar, contudo, classificações em *rankings* de desempenho.

Em relação à educação on-line, Pimentel e Carvalho propõem princípios para uma avaliação formativa e colaborativa: mobilizar diferentes instrumentos de avaliação, evitando a prova; valorar o engajamento no processo; negociar os instrumentos de avaliação; definir critérios de avaliação e rubricas; promover a avaliação colaborativa e a autoavaliação; avaliar continuamente, em vez de pontualmente; efetivar uma avaliação formativa; e flexibilizar a atribuição de notas.<sup>69</sup> Os autores destacam a importância de avaliarmos não apenas o quanto o conteúdo foi apreendido, mas também aspectos importantes como o saber-fazer, o pensamento crítico-criativo e a participação-colaboração.

### *Competências*

Jenkins enumera competências particulares da educação transmídia: a experimentação como forma de solucionar problemas; a improvisação; a simulação de processos do mundo real; a apropriação de conteúdos, editando e remixando de forma significativa; a inteligência coletiva, com a construção colaborativa de

<sup>69</sup> Pimentel, M.; Carvalho, F. Princípios da avaliação para aprendizagem na educação on-line. *SBC Horizontes*, set. 2021. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>. Acesso em: 12 nov. de 2021.

conhecimento; a avaliação da credibilidade de fontes de informação; a navegação transmídia, seguindo o fluxo de narrativas e de informação através de múltiplas modalidades; o trabalho em rede, buscando, sintetizando e disseminando informação; e a negociação através de diferentes comunidades, respeitando perspectivas diferentes.<sup>70</sup>

Destaco também a habilidade de buscar, avaliar e aprender a usar ferramentas digitais. Como as tecnologias mudam muito rapidamente, é impossível estabelecer uma lista definitiva de ferramentas ou técnicas específicas que os alunos precisam aprender. Aprender a encontrar, avaliar e operar ferramentas relevantes para cada situação é, em si, uma habilidade bem mais importante do que aprender um determinado software, por exemplo.

### Considerações finais

A trama tecnológica que permeia nosso cotidiano – misturando trabalho e lazer, espaço público e privado – atravessa também a escola, que precisa reconhecer esta realidade, compreendê-la e desenvolver atitudes críticas perante ela, em vez de simplesmente combater “a deformadora presença na vida escolar de lógicas, saberes e relatos que escapam a seu controle”.<sup>71</sup>

A luta pela inclusão digital e o preparo dos alunos para atuar na sociedade midiática são questões urgentes e essenciais para a participação cidadã. Segundo Jenkins, Green e Ford:

Na medida em que a participação dentro dos públicos ligados em rede se torna uma fonte de poder discursivo e persuasivo, e na medida em que as capacidades de participar significativamente on-line estão vinculadas às oportunidades econômicas e educacionais, a luta pelo direito à participação está vinculada às questões fundamentais de igualdade e justiça social.<sup>72</sup>

**70** Jenkins, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009, p. XIV.

**71** Martín-Barbero, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 65.

**72** Jenkins, H.; Green, J.; Ford, S. *Cultura da conexão*. São Paulo: Aleph, 2014, p. 241.

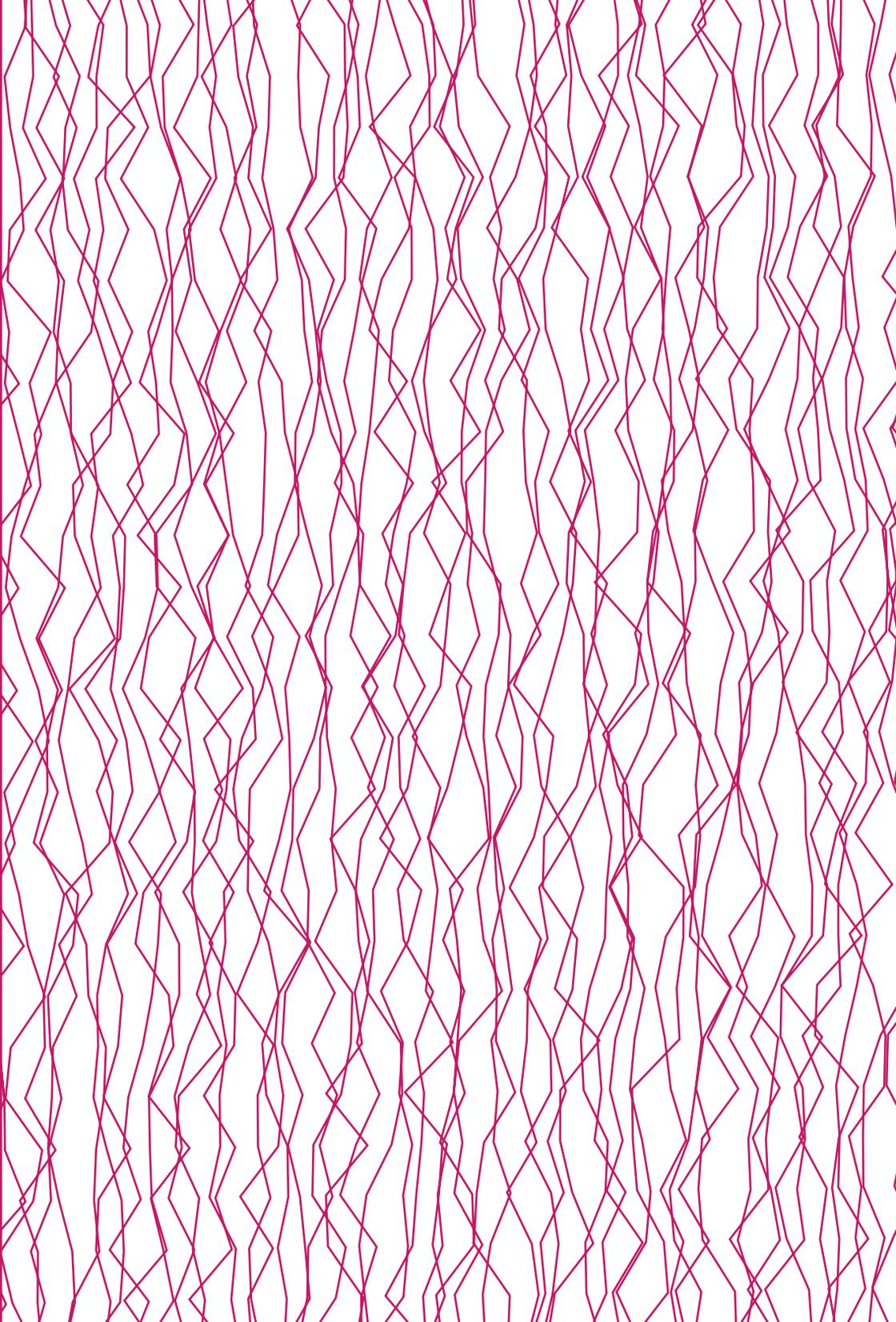
A participação desigual pode ser causada por diferentes fatores, como falta de acesso digital de qualidade, seja por questões financeiras ou geográficas; falta de tempo disponível; falta de espaço adequado, considerando que muitos estudantes dividem ambientes familiares; e falta de habilidades e conhecimentos necessários para que participem plenamente. Para combater a exclusão digital, não basta disponibilizar o acesso à internet e é preciso considerar e enfrentar esta gama de fatores.

A educação transmídia, assim como as estratégias similares no campo do entretenimento, envolve um planejamento que contempla a participação ativa e autoral dos estudantes, a complementação entre os conteúdos e o aproveitamento das especificidades de cada meio e de cada linguagem. Uma proposta didática baseada na educação transmídia prevê, portanto, a criação e a seleção de diferentes peças midiáticas em um conjunto unificado. A maneira como cada uma delas será apresentada e, também, os pontos de interação e de ação dos alunos.<sup>73</sup>

Devemos ter também atenção para implementar de fato uma educação transmídia, e não uma subutilização de meios digitais que mantenha um espírito instrucionista e sirva apenas como parte de uma retórica vazia de modernidade tecnológica da escola. Ambientes digitais, segundo Demo, são ambíguos e podem ser usados como meros enfeites em “uma aula instrucionista com efeitos especiais eletrônicos”, como também podem ser usados de forma responsável. A certeza é de que serão usados – “as tecnologias digitais não vão esperar pela pedagogia. Se não despertar, vão passar por cima, rispidamente”.<sup>74</sup>

**73** Montanaro, P. R. *Educação transmídia: contribuições acerca da convergência em processos educacionais*. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

**74** Demo, P. Aprender com suporte digital: atividades autorais digitais. *Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, v. 25, p. 27, jul./set./ 2020, p. 27.



# Lugares da autonomia e do afeto em uma oficina de desenho

*Leonardo Sidaoli*

*Ricardo Artur Pereira Carvalho*

*Ricardo Cunha Lima*

Artigo originalmente submetido  
e apresentado no 14º Congresso  
Brasileiro de Design – P&D 2022

## Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre os lugares da autonomia e do afeto no processo de formação de desenhistas, buscando compreender como esses aspectos impactam as relações pedagógicas entre alunos e professores por meio da percepção dos estudantes. O trabalho apresenta parte dos resultados da dissertação de mestrado *O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na formação de desenhistas*,<sup>1</sup> a partir do qual duas das temáticas emergentes foram a questão da afetividade e da autonomia. Embora o tema central do estudo fosse a aprendizagem de desenho, e não enfatizar mais especificamente o campo do design, os resultados do estudo permitiram observar e identificar aspectos que também contribuem para uma ampla reflexão sobre o ensino em design.

Para relacionar educação e design, articulamos as ideias de Paulo Freire, Richard Sennett e Donald Schön, procurando organizar seus pensamentos para estruturar o nosso olhar sobre a autonomia no contexto de uma oficina de desenho no Rio de Janeiro. É importante considerar que as visões dos autores sobre o tema não são conflitantes nem idênticas, mas apontam focos distintos do mesmo processo. Contudo, são unidos pelo enfoque do processo de aprendizagem em um determinado espaço: a escola (Freire), a oficina (Sennett) e o ateliê (Schön).

A pesquisa teve por objetivo investigar o estudo do desenho em uma oficina na cidade do Rio de Janeiro e avaliar a influência dessa modalidade no desenvolvimento da linguagem pictórica dos estudantes. Para alcançar o objetivo, entrevistamos dez pessoas que estudaram no Estúdio Ventura. Nesse sentido, os objetivos das entrevistas com os estudantes eram:

- Compreender como a modalidade pedagógica do espaço impacta no estudo e no seu desenvolvimento no desenho;

1 Sidaoli, L. *O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na formação de desenhistas*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

- Investigar a maneira com a qual o estudante compreende o desenho enquanto ferramenta comunicativa, expressiva e criativa;
- Entender de que maneira o desenho se manifestou ao longo da trajetória escolar do estudante, anterior à oficina.

Fica evidente que os objetivos do trabalho e da entrevista não previam ainda as questões da autonomia e do afeto no horizonte da pesquisa. Foi ao longo do processo de investigação e análise que identificamos esses dois temas emergentes das falas dos entrevistados. Nesse sentido, embora o foco da investigação se detivesse sobre como a modalidade pedagógica da oficina impacta no desenvolvimento do desenho, a questão da autonomia e da afetividade se tornou um aspecto-chave para essa compreensão. Por esse motivo, destacamos esse aspecto para apresentá-lo aqui.

O presente artigo apresenta parte do processo de pesquisa e encontra-se organizado na seguinte estrutura: primeiramente, apresentamos o conjunto de referências que orientaram a pesquisa e influenciaram a interpretação dos resultados. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, especialmente o planejamento e a condução das entrevistas e os procedimentos de análise dos resultados. Depois, apresentamos os resultados das entrevistas, mostrando trechos das falas dos entrevistados. A seguir, desenvolvemos uma discussão articulando os resultados com o referencial teórico. Por fim, apresentamos as considerações finais.

### **Referencial teórico**

Paulo Freire trata da educação preocupando-se com o processo de emancipação pedagógica dos sujeitos, para quem a autonomia atua na liberdade de os estudantes exercerem juízo crítico sobre a sua realidade, dialogando consigo e com o mundo ao redor. Porém, também se preocupa com a tensão entre autoritarismo e liberdade. Freire desenvolve seu conceito de autonomia em oposição à noção de educação bancária, que se manifesta na

autoridade e no poder do professor<sup>2</sup> e a quem o estudante se encontra assujeitado. Para Freire, é importante promover experiências de liberdade, pois “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.<sup>3</sup>

Richard Sennett também aponta uma tensão entre autoridade e autonomia na oficina do artífice. Isso se dá porque, no contexto daquela oficina, o aprendizado acontecia em uma relação mestre-aprendiz, em que o mestre detinha muito conhecimento sobre um determinado saber e o aprendiz desenvolveria suas habilidades a partir da experiência prévia e reconhecida de um mestre. Na prática, isso quer dizer que a autonomia está ligada diretamente ao contexto do exercício do trabalho.

Sennett (2015) define autonomia como “trabalho autossuficiente realizado sem a interferência do outro”.<sup>4</sup> Podemos entender, a partir da preocupação do autor com o universo do trabalho e o seu exercício na oficina, que Sennett pensa a autonomia como a capacidade que os indivíduos têm de exercer liberdade criativa no seu trabalho sem que outros interfiram diretamente nas suas decisões.

Por outro lado, Paulo Freire não conceitua autonomia diretamente. Sua argumentação parte da premissa de que a ideia de autonomia é algo compreendido. No entanto, de forma indireta, podemos inferir que, ao pensar a educação como uma prática que visa emancipar os sujeitos, orientada a um pensamento progressista e democrático de sociedade, a autonomia em Freire é a plena capacidade que os educandos desenvolvem para exercer juízo, de forma livre, sobre os fenômenos do mundo.

Já Donald Schön discute o processo de aprendizado dentro de um ateliê de arquitetura, onde também atuam e se articulam

2 Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 53.

3 Freire, P. *Pedagogia da autonomia*, p. 94.

4 Sennett, R. *O artífice*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015, p. 66.

saberes do campo do design. Ele identifica haver um exercício de suspensão temporária da autonomia do estudante para que ele mergulhe em um aprendizado sob a orientação de um professor experiente. Esse processo, uma vez finalizado, promoverá no estudante as condições para que ele se transforme em um profissional autônomo, exercendo sua profissão com liberdade crítica e habilidades plenamente desenvolvidas.

Embora os três autores tenham abordagens divergentes sobre o papel da autonomia como parte do processo, identificamos que todos sublinham a sua importância como um fim. Se por um lado Freire advoga pelo conhecimento progressivo e pela autonomia dos estudantes desde o início em uma prática educativa, por outro lado, Sennett e Schön não valorizam esses aspectos no processo de educação profissional. Ainda assim, os três autores convergem para a importância da atuação autônoma dos estudantes ao fim do processo.

Quando falamos de afeto, Freire reflete sobre a importância de compreender o papel da afetividade no contexto de sala de aula, não criando oposição entre afeto e autoridade pedagógica, mas, ao contrário, entendendo como participante do processo cognitivo.<sup>5</sup> Chama a atenção que, diferentemente de outras abordagens que separam esses aspectos, Freire destaca a implicação e a correlação entre afeto e cognição.

Abigail Mahoney tem por base o trabalho de Henri Wallon, psicólogo francês que pensou o papel da afetividade no desenvolvimento psicológico da criança. Para a autora,<sup>6</sup> os aspectos motores, afetivos e cognitivos possuem estruturas próprias, mas funcionam de forma integrada. Assim, o fato de essas estruturas se correlacionarem gera ressonâncias entre elas, impactando-as entre si e no desenvolvimento da pessoa. A ideia central é não ser possível vivenciar experiências no campo motor, cognitivo ou afetivo sem impacto nessas correlações e no ser humano.

5 Freire, P. *Pedagogia da autonomia*, p. 123.

6 Mahoney, A. A. Introdução. In: Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. (Orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 15.

Temos, portanto, uma compreensão teórica que relaciona os processos afetivos aos processos cognitivos. Essa é uma relação muitas vezes negligenciada nos processos educativos, especialmente naqueles que focam na aquisição de habilidades técnicas e no ensino profissional. A afetividade não era um tema que esperávamos observar em uma oficina de desenho. Entretanto, as temáticas da autonomia e do afeto ganharam relevância a partir das falas dos estudantes entrevistados no Estúdio Ventura. A partir de suas vivências no curso, junto ao professor Carlito Machado, os estudantes apontaram questões que contribuíram para a sua aprendizagem.

## **Metodologia**

Como já foi apontado, este artigo se desdobra em uma dissertação de mestrado concluída em 2022. A pesquisa se apoiou nos relatos de dez estudantes que concluíram o ciclo básico de estudos proposto pelo professor Carlito Machado no Estúdio Ventura, situado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

O espaço foi escolhido para a pesquisa pelo contato direto do autor da dissertação com o local, onde também foi aluno. A partir dessa experiência, intuímos que o ensino de desenho ali diferia de alguma maneira da vivência escolar e que, portanto, deveríamos investigar como a modalidade da oficina e do ensino não formal contribuiu (ou não) para a aprendizagem do desenho.

Inicialmente pensado como um estudo de campo, orientado pela observação participante, a pandemia de covid-19 que irrompeu no ano de 2020 acabou levando a pesquisa para outra abordagem. Embora soubéssemos que o professor possuiria uma compreensão mais sistematizada sobre seus métodos e processos pedagógicos, interessou-nos mais observar como a abordagem impactava os estudantes a partir de suas próprias percepções.

Desse modo, organizamos um conjunto de entrevistas com dez estudantes que haviam concluído o ciclo básico de estudos. O critério de seleção dos entrevistados foi pensado em conjunto com o professor do estúdio, em que se buscou diversidade de

gêneros, idade, origem social e perfil profissional. Ao fim, chegamos a um conjunto formado por seis mulheres e quatro homens.

As perguntas elencavam aspectos como a experiência pregressa, a formação escolar e o perfil profissional e depois focavam em compreender as particularidades daquele espaço. Nesse sentido, questionamos sobre diferenças entre a abordagem pedagógica da oficina e a abordagem escolar, mudanças na forma de perceber e desenhar, sobre a relação entre a pedagogia e a aprendizagem, sobre mudanças sobre o conceito de desenho e outras habilidades adquiridas. As perguntas foram divididas em três tipos em relação aos objetivos da pesquisa: contextuais (distante), importantes (indireta) e cruciais (direta).

Os relatos foram registrados por entrevistas, realizadas de forma on-line entre maio e junho do ano de 2021. As entrevistas foram gravadas e transcritas e procedemos a uma primeira síntese a partir de fichas que resumiam as respostas dos entrevistados para cada pergunta.

Em seguida, passamos por um processo de pré-análise exploratória, em que foram identificadas algumas categorias temáticas emergentes. Essas categorias eram avaliadas a partir da recorrência e da relevância. O critério de recorrência foi observado quando um ou mais entrevistados tratavam do mesmo tema e retornavam a ele ao longo da sua entrevista. Já o critério de relevância foi observado quando o tema se relacionava diretamente com os objetivos da pesquisa. Algumas categorias foram alteradas ou excluídas quando não atendiam a os critérios citados ou quando estavam incluídas em outra categoria mais abrangente.

Um grande quadro foi organizado na plataforma Miro para identificar quais entrevistados tratavam de qual tema e quais categorias eram mais ou menos recorrentes. O quadro permitiu uma abordagem visual que favorecia o reconhecimento e uma visão mais geral das categorias emergentes.

Ao fim desse processo, chegamos a um conjunto de categorias que classificamos em um esquema concebido nos termos de dimensões e coordenadas. Para as dimensões, situamos categorias mais abrangentes que se relacionavam com outras. Nas

coordenadas, identificamos categorias mais específicas que se relacionavam a uma ou mais dimensões.

A partir das dimensões e coordenadas, passamos à etapa de análise das falas dos entrevistados, elencando trechos que evidenciavam as categorias encontradas, buscando aspectos comuns que servissem a uma descrição detalhada da categoria. Os eixos e coordenadas propostos para a análise serviram de tema para a discussão dos resultados, voltando ao referencial teórico consultado.

Duas categorias emergentes não se encaixaram no esquema dimensão-coordenadas que organizamos, pois consideramos que elas atravessavam o processo educacional na totalidade e não respondiam às coordenadas do indivíduo, do tempo pedagógico ou da linguagem pictórica, mas se conectavam a todas elas. Essas categorias eram a autonomia e o afeto, que discutiremos a seguir.

## Resultados

Como mencionado, a autonomia e a afetividade ganharam relevância em nossa análise conforme eram percebidas como aspectos transversais nos processos educacionais vivenciados pelos estudantes. A autonomia do sujeito na oficina mostrou-se importante porque percebemos a sua contribuição para a participação consciente do estudante no seu próprio processo educativo. Ela permite que este desenvolva suas próprias percepções do processo e o convida a manifestar desejos, vontades e anseios, que também participam do contexto de aprendizagem e orientam, em algum grau, temáticas no desenho para aprendizagem. Além disso, por abraçar o contexto de vida do estudante, tratando-o como mais uma variável a ser incorporada no processo pedagógico, o aprendizado em oficina não exclui a existência do estudante fora dela. Ao contrário, convida-a a fazer parte do aprendizado, respeitando a sua dignidade, incentivando a sua autonomia e a sua história de vida.

Paulo Freire falava sobre a importância da dignidade e do respeito que devemos ter da autonomia do ser do educando, pois esse era um aspecto fundamental ao qual educadores não podem

abdicar: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.<sup>7</sup> Freire valoriza a autonomia dos educandos no processo pedagógico, além de uma prerrogativa ética, porque ela se contrapõe à educação tradicional e ao processo bancário da educação, em que a relação entre conhecimento, professor e aluno não é dialógica, pois o docente detém todo o saber e o estudante apenas o absorve, em uma relação educacional meramente passiva.

Em paralelo, ao identificarmos como os interesses individuais e as motivações no processo de aprendizado da oficina se interagem, observamos que aquilo que o estudante pensa, imagina ou sente faz parte daquele aprendizado, naquele espaço, naquelas relações. Assim, identificamos que o ambiente é propício para uma participação mais ativa dos mesmos, fazendo com que falem mais sobre suas ideias, sobre conteúdos que desejam aprender, sobre dúvidas, questões etc. Essas condições pedagógicas ampliam a percepção dos estudantes sobre seus estudos, conhecimentos e vontades, fomentando a autonomia. A autonomia também pode ser percebida quando os estudantes se sentem confortáveis para direcionar os seus próprios estudos na oficina ao longo do processo e na relação entre seu aprendizado.

Mas falar de autonomia também pressupõe refletir sobre o seu contraponto, a autoridade. Essa é uma questão importante quando se fala de autonomia: discutir a tensão existente entre ela e a autoridade, condição que também está presente no contexto do aprendizado em oficina. Refletiremos melhor sobre essa tensão no tópico de discussão.

Os lugares da autonomia e do afeto no processo de aprendizagem no Estúdio Ventura estão ligados às diferentes dimensões e coordenadas identificadas ao longo do processo de análise. Um dos aspectos salientados foi a coordenada da aprendizagem individualizada. Conforme o estudante Júlio apresenta:

7 Freire, P. *Pedagogia da autonomia*, p. 51.

Eu acho que em grande parte é isso que o Carlito faz. Ele apresenta métodos e (...) dependendo do estudante, ele pula um método e depois volta. Aí você faz os primeiros exercícios, mas depois, para ter uma noção mais ou menos de onde a gente tá em relação ao desenho. Mas a partir disso ele vai mostrando ideias, mostrando outros pensamentos, passa vídeos, passa livros que podem ser interessantes. E o mais interessante é essa coisa dele não cobrar um tempo, né? Não é que nem na escola onde você está ali numa linha de produção. Você tem que atender aquela dinâmica, aquele tempo que é imposto pra você concluir aquilo. No Carlito você não tem isso, né? Quem dá essa dinâmica do tempo é você mesmo! Então você tem muita autonomia sobre o seu aprendizado. (Júlio. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

A partir do depoimento de Júlio, notamos como o processo nesse espaço educativo não formal possibilita que as individualidades dos estudantes sejam valorizadas. Assim, ao incentivar interesses e características particulares dos estudantes, a oficina amplia a consciência deles sobre os seus processos pedagógicos, convidando-os a serem mais participativos e os incentivando a se colocarem nesse processo. Não é um convite direto, como se o professor incluísse a participação como parte de um exercício ou uma dinâmica, mas algo que ocorre naturalmente a medida em que o estudante se sente confortável com a sua experiência, fomentando a sua autonomia.

Outro aspecto importante para a construção desse processo de autonomia se relaciona à coordenada do tempo de aprendizagem. Como nos apresenta a estudante Nina:

Eu comecei a entender, por exemplo, que nem todo desenho vai sair no mesmo dia, que é o que eu geralmente fazia. Ou em pouco tempo, que pode demorar. Teve artista que demorou anos pra fazer um quadro, então é uma coisa que demora. Aprender a ter principalmente disciplina, que é uma coisa que eu não tenho muito, mas naquelas horas eu consegui tirar não sei de onde e eu fui fazendo. E a não me frustrar também se saísse uma coisa errada, feia. (Nina. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

Na fala da Nina, por exemplo, percebe-se que ela construiu uma noção diferente do tempo ao compreender as “nuances” temporais mais específicas dos processos do desenho. Que existem desenhos que podem ser realizados de forma acelerada e outros que requerem um tempo maior. Além disso, evidencia-se na fala da entrevistada a ideia do tempo como uma rotina de estudos, chamada por ela de “disciplina”, em que se consegue separar um determinado tempo do dia para desenhar. Tempo e aprendizagem se correlacionam em um processo pedagógico individualizado na oficina. Esses aspectos se associam com o desenvolvimento da autonomia da estudante, conforme ela se propõe a se envolver nos estudos propostos e a construir as suas próprias percepções sobre o seu processo.

O papel da autonomia também se revela em relação aos interesses dos estudantes. Quando questionada sobre a oficina se parecer com uma escola, a estudante Amanda reflete sobre o contexto escolar que conhece e o diferencial da oficina ocorrida no Ventura ao dar importância aos seus interesses, quando diz que:

Eu acho que parece com o que seria se a escola fosse um pouco melhor (risos). Tem uma estrutura meio de escola, mas é bem mais livre, tem uma base que você tem, só que depois você meio que vai fazer o seu próprio caminho. (...) Só o modo como a gente senta, é um círculo, sabe? Não é cada um numa fileira, todo mundo olhando pro professor. É todo mundo meio que se olhando. (...) *Eu acho que só de você poder direcionar* [grifo nosso], porque não é um curso de desenho que vai fazer você dominar todos os desenhos do mundo, porque isso não existe e ele já parte dessa premissa. *Você tem que meio que ir pra um caminho que te interessa, sabe, acho que a escola ignora muito a individualidade* [grifo nosso]. (...) *A escola faz meio que você tem que ser bom em tudo, você não tem nenhum poder de decidir o que você vai estudar* [grifo nosso], isso é meio torturante. (Amanda. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

A primeira reflexão fala sobre os interesses individuais quando, ao comparar com a escola, a estudante coloca como diferencial do Estúdio Ventura a possibilidade de direcionar suas escolhas.

Outra fala que confirma a relevância dos interesses individuais no processo pedagógico da oficina é quando ela afirma a importância deles como manifestação da sua individualidade no processo de aprendizagem. Ao comparar com a sua experiência, a estudante identifica que a escola torna o processo mais impessoal e menos individual, ressaltando a ausência de decisão sobre o que se vai estudar, revelando como o processo vivido na oficina fomenta mais a sua autonomia.

Sobre a dimensão do afeto, notamos como o aspecto é valorizado pelos estudantes em seu processo formativo. A estudante Joyce assinala a compreensão e flexibilização dos prazos por parte do professor:

Eu virei pra ele hoje falei assim: “Carlito, desculpa, eu não fiz nada essa semana”. Aí ele: “Juliane, mas a vida de todo mundo é corrida” (risos). Ele me acalma de um jeito, que ele não tá dando prazo. E ele mesmo fala “Joy, pega quando você estiver de bem, quando você estiver com um dia bom você pega e faz”. Ele não fala essa questão do prazo. Então, justamente, eu pego quando eu tô bem. E quando eu tô bem eu executo um bom trabalho. Mas, se tivesse prazo, eu teria que pegar num dia ruim. E eu pegando num dia ruim, eu já estou falhando o trabalho todo, entende? E é uma coisa que eu consigo fazer com calma, com paciência e acaba ficando um bom resultado. (Joyce. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

Notamos, pela fala de Joyce, a atenção dada às condições individuais de cada estudante. Outro aspecto relevante diz respeito a como isso se reflete na própria percepção do desenho. O estudante Luiz indica essa mudança a partir da valorização de seu próprio trabalho.

Eu acho que do meu [desenho], primeiro, foi até considerar que eu desenhava mesmo, que não era só rabisco, sabe? Que eu já desenhava. E dos outros também, acho que da mesma perspectiva assim. E até colocar mais valor nas coisas, nas pequenas coisas. Assim que antes eu separava o desenho num sentido muito mais [definido pela] a coisa técnica, acadêmica do desenho, sabe? E eu achava que eu não desenhava, que eu desenhava, mas... [não muito bem]. É sempre

aquela “ah eu desenho, mas...” [com ressalvas], sabe? E depois [de entrar na oficina] tipo “Não, eu desenho”. (Luiz. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

Em consonância com a valorização do próprio trabalho, observamos na análise da coordenada “motivação” a maneira como os estudantes buscam se aprimorar e como isso impacta sua autoestima. Na fala de Luciano, ao ser perguntado se a oficina contribuiu para melhorar o desenho, ele afirma:

Isso eu não tenho dúvidas. *Assim, eu nunca pensei que eu fosse ser capaz de desenhar um rosto de uma pessoa de forma realista, entendeu? E ali eu vi que eu pude, que eu fui capaz, que eu sou capaz* [grifo nosso]. E que eu acho que qualquer um é capaz se quiser, se dedicar e de uma forma fácil. Porque o método que o Carlito usa torna o que seria impossível para um leigo, pra uma pessoa, algo palpável e fácil. *Mesmo que você fique ali, meses, num desenho você vai finalizar e você vai se sentir gratificado por ter conseguido finalizar, é como um prêmio, uma vitória mesmo, você conseguir finalizar aquele trabalho* [grifo nosso]. (Luciano. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

Outro aspecto do afeto e como se relaciona à motivação dos estudantes está ligado ao acolhimento. Ao ser perguntado se a aprendizagem na oficina se parece com a escola, o estudante Carlos responde:

Cara, depende. Em termo de você sentar e estudar e ter algumas formas pra você chegar no objetivo do desenho, sim [a oficina tem a ver com a escola]. *Mas se você for parar pra comparar em relação a relacionamento professor e aluno, a comunidade dentro do próprio Estúdio Ventura e essas coisas, não acho não, cara* [grifo nosso]. Eu acho que ali é uma coisa muito mais acolhedora. Eu acho que é muito mais humano, sabe? Eu acho que não é igual na escola, que assim “Não, cê tem que estudar essa parada aqui e ponto, acabou mano”. Não tem essa, sabe? Quer dizer, o cara não vai chegar pra você, pelo menos nas minhas experiências, ele não vai chegar pra você e vai tipo “Não, vem cá, olha só, isso aqui, isso aqui, isso aqui”, porque eles não têm paciência pra ensinar uma única pessoa [ensino mais individualizado], né? Eles precisam ensinar uma caralhada de gente, eles dão aula pra uma

porrada de pessoas. *Então não tem aquela coisa individual, sabe? Não tem aquela atenção maior, que o Estúdio Ventura dá, entendeu? E isso pra mim é muito importante* [grifo nosso]. (Carlos. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

O tom ao longo da entrevista revelou a dimensão afetiva do processo para esse estudante, razão pela qual, embora por um lado falamos sobre o processo individual de aprendizagem, o grande cerne para o Carlos é o aspecto afetivo da relação professor-aluno, da importância desse elo e como isso é um fator de motivação para permanecer na oficina, pois se sentia acolhido.

A partir dos pontos destacados, ressaltamos os papéis que a autonomia e o afeto assumem nas falas dos entrevistados. Eles se relacionam às coordenadas analisadas que abrangem a aprendizagem individualizada, o tempo de aprendizagem, a percepção visual e a motivação dos alunos. Não constituíram dimensões ou coordenadas de análise, mas atravessam os diferentes aspectos apresentados nas falas dos estudantes.

## Discussão

Freire (2011) sinaliza a importância do que ele nomeia como “prática da autoridade coerentemente democrática”.<sup>8</sup> Ele reafirma a importância de o processo educativo não ser como uma lista de tarefas a serem cumpridas e reflete sobre o papel da autoridade no contexto da autonomia, que fundamenta a prática da liberdade dos sujeitos. Sobre isso, Paulo Freire diz que:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, pensamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que

8 Freire, P. *Pedagogia da autonomia*.

se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida. O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.<sup>9</sup>

É importante ressaltar que o termo “democrático”, enunciado por Freire, advém da sua concepção de educação emancipadora na relação entre os indivíduos e progressista no contexto da sociedade. Por essa razão, o autor faz uma ressalva importante: de não vivenciar a autoridade como um exercício de autoritarismo, admitindo que essa é uma tensão complexa e conflituosa, que Freire considera ainda não bem resolvida. A autoridade, então, é um exercício de bom-senso por parte do professor.<sup>10</sup>

Richard Sennett também reflete a tensão existente entre autoridade e autonomia na sua discussão sobre o exercício do trabalho manual e o seu aprimoramento por parte do artífice na oficina. O autor discute sobre como esse processo está ligado ao desenvolvimento da habilidade artesanal, refletindo que o desenvolvimento do artífice e da qualidade excepcional do seu trabalho também está ligado aos aspectos relacionados a essa tensão. O autor diz que: “A história social da habilidade artesanal é em grande medida uma história das tentativas das oficinas de enfrentar ou evitar questões de autoridade e autonomia.”<sup>11</sup> Em um certo sentido, essas duas questões estão inseridas nos contextos de aprendizagem, seja na escola, na oficina, no estúdio ou no ateliê de design. O que diferencia é o quanto, dentro de cada contexto, essas duas questões encontram eco como postura, reflexão e discussão, funcionando como pontos importantes no processo de aprendizagem, pois nem todo o processo educativo

<sup>9</sup> Freire, P. *Pedagogia da autonomia*, p. 82-83.

<sup>10</sup> Freire, P. *Pedagogia da autonomia*, p. 53.

<sup>11</sup> Sennett, R. *O artífice*, p. 67.

deseja desenvolver a autonomia ou exercer autoridade de maneira distorcida. Por essa razão, Freire argumenta que a autoridade do professor em sala não pode se transformar em autoritarismo, subvertendo o papel ético do docente e destruindo a prática da liberdade do educando no seu exercício da autonomia.

Outro autor que nos ajuda a compreender essa questão é Donald Schön quando discute a tensão entre autonomia e dependência na relação mestre e aprendiz, entre professor e aluno.<sup>12</sup> Aqui, o autor reflete sobre como o processo de aprendizado no ateliê é um convite para que o estudante abra momentaneamente mão da sua autonomia e viva um relacionamento temporário de confiança e dependência com seu professor. Mas apesar dessa configuração transitória na relação ensino-aprendizagem, o professor não deve exercer autoritarismo, mas autoridade, relacionada diretamente às competências que o credencia no exercício de um determinado saber, no caso do ateliê exemplificado por Schön, que diz que:

Ele [o estudante] torna-se dependente de seus instrutores e passa a esperar que eles o ajudem a adquirir compreensão, instrução e competência. À medida que suspende voluntariamente sua desconfiança, ele também suspende a autonomia – como se voltasse a ser criança. Nesse dilema, o estudante é mais ou menos vulnerável à ansiedade, dependendo das forças ou fraquezas que traz para o ateliê. Se ele é facilmente ameaçado pela rendição temporária de seu sentido de competência, então seu risco de perda parecerá alto. Se ele já vier descreditando naqueles que têm autoridade e pronto a vê-los como manipuladores, especialmente se não estiver consciente de suas predisposições a perceber, então a suspensão voluntária da desconfiança pode parecer difícil ou até impossível. O instrutor tem um dilema complementar ao do estudante. Ele sabe que não poderá inicialmente comunicar-lhe aquilo que sabe sobre o processo de projeto. E sabe que o estudante, como um postulante a quem se pediu que desse um salto no escuro para aprender, só pode ter boas

12 Schön, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 80.

razões para estar agindo, se começar a agir. Não importando o quanto o instrutor não goste de pedir que o estudante abra mão de sua autonomia, ele deve convidá-lo para entrar em um relacionamento temporário de confiança e dependência.<sup>13</sup>

Embora o caso exemplificado por Schön se passe em um ateliê de arquitetura, poderia ser ampliado para uma relação professor-aluno em uma oficina de desenho ou em um ateliê, ou estúdio de design, bem como em uma sala de aula, pois a autoridade conferida ao professor por sua experiência em um determinado campo de saber também é um exercício na tensão autoridade-autonomia, quando se pensa um processo educativo emancipador.

A estudante Alana, por exemplo, ao ser perguntada sobre o que mudou em relação à sua percepção sobre os desenhos dos outros, diz que:

*Sim, porque eu passei a enxergar outras coisas. Como que era um traço, como que essa pessoa representava a sombra [grifo nosso]. Que nem quando você trabalha com tipografia, qualquer letrado, você vai prestar atenção à fonte, né? Então, é a mesma coisa. Qualquer desenho que você, que eu veja na internet hoje, às vezes até me hipnotiza, processo de desenho então no YouTube, eu fico hipnotizada, eu fico olhando horas. Como que a pessoa faz, como que ela conseguiu aquele efeito [grifo nosso]. (Alana. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).*

Notamos, em sua fala, curiosidade e autonomia, pois a estudante começa a buscar em outros trabalhos uma compreensão própria de como aquele processo de desenho se realiza e como aquele desenhista chegou àquele resultado. Os processos vivenciados na oficina estimularam a busca por compreender processos de outras pessoas e entender como eles chegaram a determinados resultados.

No caso da oficina do Estúdio Ventura, as falas apresentadas neste texto refletem como a autonomia está presente no processo pedagógico, enquanto a autoridade do professor e sua

<sup>13</sup> Schön, D. *Educando o profissional reflexivo*, p. 80.

experiência no desenho e no design são reconhecidas, sem que, no entanto, isso se configure em um autoritarismo pedagógico. A fala dos estudantes demonstra justamente o oposto e nos permite assinalar que a tensão entre professor e alunos na oficina se desenvolve em um equilíbrio que respeita o processo dos estudantes, abraça as suas condições pedagógicas, laborais e de vida e gera, como resultado deste processo educativo, a autonomia.

Entendemos que esse processo pedagógico é relacional, alimentado pela estrutura não formal do espaço, contribuindo para que os estudantes na oficina experimentem um processo educativo e cotidiano por meio da autoridade e da experiência do professor, desenvolvendo a partir do conhecimento de cada um as suas habilidades no desenho. A pluralidade dos entrevistados, que vai de psicólogos a tatuadores, demonstra, por meio de suas falas, o quanto esse processo é enriquecedor em suas formações, não só no desenho, mas também como processo educativo, em que a autoridade e autonomia convergem para o desenvolvimento dos indivíduos.

Outra questão observada na fala dos estudantes, principalmente na relação com o professor na oficina de Ventura, é sobre a questão da afetividade em seu processo pedagógico. Em algumas entrevistas, percebemos o carinho, o bem-querer e o afeto como parte do processo que eles estão vivenciando nela.

*A priori*, aquilo que chama a atenção de uma pessoa para um determinado curso são as características e abordagens oferecidas para desenvolver uma habilidade ou um conhecimento desejado. No entanto, observamos pelas entrevistas que a afetividade acaba se tornando uma condição para que o exercício pedagógico se torne mais duradouro e efetivo, visto que as construções surgidas dessa relação têm mais potencial em promover nos indivíduos incentivos para a continuidade no processo, ânimo para superar as dificuldades e desafios do aprendizado e confiança em quem direciona esse processo, ou seja, o professor. As falas dos entrevistados sinalizam esse entendimento, sobretudo quando observamos que essa relação de confiança também é uma base

para que o estudante se sinta confortável em exercer autonomia no seu processo de aprendizagem ao longo do tempo.

O estudante Luiz coloca a questão afetiva, em suas diversas formas, na sua experiência de aprendizado na oficina:

Tipo, a gente tem uma relação muito próxima assim, muito de afeto mesmo, não só pelas trocas pessoais, mas também pelas profissionais. Tem uma troca de carinho também, você ver um trabalho de uma pessoa, um trabalho bonito de uma pessoa que você admira, isso é um carinho que você recebe, né? E imagino que ele [o professor] também deva sentir essa mesma coisa. De ver um aluno crescendo, ver um aluno aprendendo, ver um aluno dele prosperando. Deve ser mútuo. Acho que tem muito esse lugar aí tipo que talvez o avanço ali, a técnica, o que eu aprendi da técnica ali, eu poderia ter aprendido sozinho. Talvez iria demorar mais tempo com outra pessoa. Não diminuindo a capacidade profissional do Carlito, pelo contrário, ele é um excelente professor, talvez um dos melhores que eu já conheci. Mas eu acho que da forma que foi, pela troca [afetiva] ter sido assim, acho que o afeto ali e a preocupação com as coisas da nossa vida fazem com que a gente acredite mais, sabe? (Luiz. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli).

Na fala do estudante, revelam-se diversas questões afetivas, como a troca entre professor e aluno, a afetividade na construção de um trabalho bem realizado, no desenvolvimento de admiração, no relacionamento, no avanço em uma técnica de desenho e na ideia de que essa troca e esse processo afetivo impacta diretamente no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo do estudante.

A partir das entrevistas, notamos dois aspectos que relacionam o afeto ao processo pedagógico. Por um lado, inferimos que a afetividade impacta a permanência dos entrevistados no curso, à medida que eles se sentem acolhidos no processo pelo professor. Por outro, podemos compreender que o afeto funciona como facilitador da aprendizagem na relação professor-aluno, visto que o desenvolvimento mútuo da confiança em um espaço de aprendizado em que o aluno é acolhido em suas individualidades promove um senso de pertencimento. As entrevistas sugerem que

essa experiência gera condições para que os estudantes se sintam parte atuante do processo educativo e não apenas receptores da experiência e do conhecimento acumulado de um professor.

A afetividade é uma discussão também suscitada por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*.<sup>14</sup> Em um determinado ponto do livro, o autor discute o seu papel no processo educativo, dizendo que ele não esvazia o docente do seu compromisso como professor, bem como não elimina a sua condição de exercer autoridade no seu exercício profissional. Ser afetivo e querer bem a prática docente e ao discente, são, nas palavras de Freire, uma forma de selar o compromisso que o docente tem com os estudantes, quando ele diz que: “Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.”<sup>15</sup> Outra autora que fala da afetividade, mais precisamente sobre seu papel no processo de aprendizagem, é Laurinda Almeida. Para ela, o papel existente entre o desenvolvimento correlacional dos aspectos motores, afetivos e cognitivos é fundamental, pois para Almeida a afetividade está interligada a diversas estruturas que evoluem de forma correlacionada, pois se alimentam, de forma recíproca, uma das outras, já que nesta concepção:

(...) o aluno é visto como uma pessoa completa, cujas dimensões motora, afetiva e cognitiva estão de tal forma entrelaçadas que cada parte é constitutiva da outra. A prática pedagógica atinge todas as dimensões, com o objetivo de promover o desenvolvimento em todas elas, e reconhece que ao priorizar uma dimensão está modificando as outras. O aluno é uma pessoa concreta, constituída tanto de sua estrutura orgânica como de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições.<sup>16</sup>

**14** Freire, P. *Pedagogia da autonomia*.

**15** Freire, P. *Pedagogia da autonomia*, p. 123.

**16** Almeida, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: Mahoney, A.; Almeida, L. R. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 125.

A afetividade não é, portanto, entendida como algo extrínseco ao contexto de aprendizagem, mas, ao contrário, se relaciona intrinsecamente com ela, participando do desenvolvimento dos sujeitos. Cabe ressaltar, no entanto, que entendemos a afetividade aqui no contexto do verbo afetar, isto é, aquilo que afeta o outro ou por ele pode ser afetado. Nesse sentido, cabem, no processo afetivo, aspectos positivos e negativos que influenciarão diretamente o processo educativo.

Laurinda Almeida relata em seu texto o chamado Plano Langevin-Wallon, elaborado entre os anos de 1944 e 1947, participando do contexto de reconstrução democrática da França nos pós-Segunda Guerra. O plano, em suma, embora não integralmente implementado, buscava construir igualdade de oportunidades naquele sistema educativo. E, nesse ponto, podemos perceber que existe uma conexão entre Freire e as ideias citadas no Plano Langevin-Wallon, quando pensam a escola como um espaço democrático. Uma das metas do plano era justamente “formar o homem-cidadão”, mas para isso seria preciso “que a escola realize na criança a aprendizagem da vida social e, particularmente, da vida democrática”.<sup>17</sup>

Embora Sennett pontue questões relacionadas à autonomia, não fala sobre o papel do afeto no processo educativo que ocorre nas guildas e oficinas. Isso pode nos levar momentaneamente a concluir que, embora exista o aspecto relacional e ele esteja presente na relação mestre-aprendiz na oficina, a afetividade não tem um papel de destaque ou preponderante em um primeiro plano.

Schön, por sua vez, menciona brevemente a afetividade em um dos poucos trechos do livro *Educando o profissional reflexivo*, mais precisamente quando trata das Dimensões Afetivas do Ensino Prático. Todavia, o autor não detalha muito sobre a afetividade, limitando-se a fazer uma análise das diversas estratégias de

<sup>17</sup> Almeida, L. R. Ser professor, p. 127, 187..

trabalho em grupos distintos do ateliê de arquitetura por parte de diferentes professores.

Schön relata que um professor pode se valer de um relacionamento mais amigável e encorajador com o estudante. Ele argumenta que esta estratégia conduz a um aprendizado efetivo, ao evitar que o estudante fique vulnerável e torne-se defensivo em relação ao professor.<sup>18</sup> Ou seja, para o autor a afetividade não é um aspecto intrínseco, mas circunstancial, que pode ou não ser priorizado por um professor no contexto do ateliê. Entendemos que para Schön a afetividade é um recurso pedagógico que depende da linha de trabalho de um determinado profissional.

Diferentemente, Almeida, Freire e Mahoney não excluem a afetividade do processo pedagógico. Ao contrário, esses autores demonstram como ela é intrínseca ao cotidiano dos estudantes, pois participa do desenvolvimento cognitivo. Assim, a afetividade está entrelaçada com a construção de conhecimento e o processo de aprendizagem.

Na oficina do Ventura, percebemos que a afetividade está presente e colabora para a permanência dos estudantes. Também verificamos que ela contribui para que o processo pedagógico seja mais estimulante, correlacionado ao próprio desenvolvimento cognitivo. Nas palavras de Wallon, a afetividade tem uma função impulsionadora.<sup>19</sup>

É importante ressaltar que dimensão afetiva não abarca apenas o processo dos estudantes, pois o professor também participa da relação, envolvendo afeto, cognição e movimento. Como nos lembra o autor:

É preciso lembrar que o professor é também uma pessoa completa, com afeto, cognição e movimento, afetado pelo aluno com quem se relaciona, e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, em si próprio, modificações no desempenho de seus papéis. Professor e aluno – o eu e o outro – são

**18** Schön, D. *Educando o profissional reflexivo*, p. 130.

**19** Almeida, L. R. *Ser professor*, p. 138.

sempre complementares, e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro.<sup>20</sup>

Assim, o professor é parte fundamental nas relações da oficina, pois, da mesma forma que os estudantes são afetados pela postura em relação a eles, o contrário também é verdadeiro. Isso nos leva a uma reflexão sobre como a afetividade também pode impactar o desempenho do professor em sala de aula, sua prática e o exercício da pedagogia.

Para os alunos da oficina do Estúdio Ventura, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem do desenho andam com as construções afetivas que eles estabelecem entre si e com o professor. Lembramos que, para Freire, construir afeto com os estudantes não diminui o caráter pedagógico do processo de aprendizagem. Nesse sentido, podemos compreender que a correlação entre afetividade e baixa qualidade cognitiva e racional não foi percebida na fala dos estudantes, mas ao contrário, a afetividade teve papel importante não só na permanência dos estudantes, como na manutenção dos seus estudos e em seu aproveitamento, reafirmando o papel intrínseco que a afetividade tem no desenvolvimento dos processos cognitivos dos entrevistados.

Verificamos que a aprendizagem na oficina é permeada pela afetividade. Isso contribui para um processo pedagógico mais amplo e não compartimentado, abraçando as individualidades dos estudantes e fazendo com que eles participem do seu próprio processo de desenvolvimento do desenho na oficina. Assim, cognição, movimento e afetividade se correlacionam para um processo pedagógico mais plural na integralidade dos sujeitos, contribuindo com a construção de um espaço emancipador e promotor do exercício da liberdade dos estudantes. Aqui, o desenvolvimento em plenitude dos componentes correlacionados por Almeida e Mahoney encontra a autonomia de Freire em um processo pedagógico que se liga ao desenvolvimento pleno dos

<sup>20</sup> Almeida, L. R. Ser professor, p. 138.

sujeitos, sendo um horizonte pedagógico de orientação democrática, afetiva e promotora da autonomia.

### **Considerações finais**

Compreendemos, por meio das falas dos estudantes, que a modalidade de ensino da oficina, na maneira como ocorre no Estúdio Ventura, favorece o aprendizado do desenho, pois, ao ocorrer sem a sistematização rígida do ensino formal, possibilita outras formas de desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, como o espaço não formal permite uma trajetória de aprendizado menos rígida quanto aos prazos e conteúdo, acaba por abarcar as individualidades dos estudantes, seus diferentes interesses e necessidades.

No Estúdio Ventura, a autonomia é fomentada enquanto se conciliam as tensões com a autoridade ao longo dos estudos. Diferentemente de uma abordagem centrada na autoridade e conhecimento do professor, o processo considera as características e o desenvolvimento dos estudantes na construção de seus conhecimentos e habilidades de desenho. Esse aspecto não se desenvolve apenas no plano individual, mas é permeado pelas relações com outros estudantes ao longo da aprendizagem. Os alunos percebem a evolução dos colegas, a sua própria evolução, enquanto identificam o acolhimento das suas demandas e características, sentindo-se mais confortáveis a se colocar cada vez mais no processo: autonomia que também vem da acolhida junto aos colegas e ao professor.

Entendemos que o afeto na aprendizagem dos entrevistados foi percebido por meio da maneira como se referiam ao professor e na própria prática. Afinal, a afetividade impacta no desenvolvimento cognitivo. Portanto, aprender em oficina também é um aprendizado relacional, e isso foi verificado nas falas dos entrevistados, em especial quando percebem a sua prática e a dos outros. O espaço não formal de educação contribui para que o professor exerça sua prática educativa baseada em um exercício de autoridade relacionado com a confiança dos estudantes nesse processo. O exercício do desenho, como linguagem pictórica na

oficina, possibilita a autonomia dos estudantes e a cooperação entre eles. Sennett reflete também sobre esse aspecto social da oficina do artesão, ao dizer que:

Como o ritual, o triângulo social é uma relação social feita pelas pessoas. Na oficina do artesão, essa relação trilateral muitas vezes é vivenciada de maneira física, não verbal; os gestos corporais tomam o lugar das palavras no estabelecimento da autoridade, da confiança e da cooperação. Aptidões como o controle muscular são necessárias para que os gestos corporais comuniquem, mas o gesto também tem importância social por outro motivo: o gesto físico faz com que as relações sociais fiquem parecendo informais. Também surgem sentimentos viscerais quando fazemos gestos, informalmente, com palavras.<sup>21</sup>

O espaço não formal de educação, ao qual caracterizamos a oficina, possibilita que essas relações sociais se desenvolvam em um meio em que autoridade, autonomia e confiança se revelem como gestos cooperativos no processo pedagógico, que, no caso da oficina Ventura, tem por objetivo o desenvolvimento do desenho como linguagem pictórica dos seus estudantes.

A experiência relatada pelos estudantes da oficina demonstra que o desenvolvimento do desenho como linguagem pictórica é também uma construção projetual. Podemos inferir, então, que o desenvolvimento da autonomia e o papel da afetividade no processo educativo desses estudantes puderam demonstrar como o desenho também pode ser compreendido como um exercício do pensamento projetual, conectando aprendizagem, design e espaço não formal em uma proposta educativa prática e reflexiva que encontra no ateliê e na oficina um espaço importante para fazer e pensar design. Entendemos, assim, que a aprendizagem, o exercício da linguagem gráfica pictórica e o aprendizado prático têm impacto na formação dos estudantes e que a autonomia e a afetividade se relacionam nesse processo, contribuindo para

**21** Sennett, R. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018, p. 259-260.

o seu desenvolvimento cognitivo.<sup>22</sup> Assim, o exercício do design enquanto projeto e o desenho se revelam como uma maneira de perceber, aprender, conhecer e interferir no mundo.

**22** Twyman, M. Using pictorial language: a discussion of the dimensions of the problem. In: Dufty, T. M.; Waller R. (Eds.). *Designing usable texts*. Orlando: Academic Press, 1985, p. 245-312.

# Design de experiências de aprendizagem remota no contexto escolar

o ensino de Desenho

*Paula do Sacramento Rocha*

Artigo originalmente submetido  
e apresentado no 14º Congresso  
Brasileiro de Design – P&D 2022

## Introdução

A disciplina de Desenho, implementada na educação brasileira em meados do século XIX, com um caráter tecnicista, durante a valorização do processo de industrialização, vem perdendo espaço na maioria das escolas. Segundo Delmás (2012), o vestibular unificado, implementado na década de 1970 do século XX, a partir da Lei nº 5.440/68, que deixou de contemplar o Desenho, pode ter sido um dos principais fatores para o seu declínio.<sup>1</sup> Atualmente, ao menos na cidade do Rio de Janeiro, ele se concentra apenas em instituições federais, escolas técnicas e algumas escolas particulares mais tradicionais.

Embora venha perdendo espaço, essa disciplina é capaz de gerar boas contribuições para a formação de um indivíduo, como aborda este trabalho. E, dada a sua importância, há alguma movimentação, inclusive legislativa, para evitar o seu completo desaparecimento ou, até mesmo, para buscar a sua reafirmação, renovar e fortalecer a sua significância na Educação Básica. Para tal, é possível pensar em conduzir o Desenho relacionando-o a outras áreas, como o design, objetivando a construção de competências.

Sendo uma pesquisa exploratória e de teste, este trabalho vem apresentar a construção de competências em uma experiência que aproximou a disciplina Desenho do Pensamento Projetual do Design, vivenciada com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, no período de ensino remoto, durante a pandemia de covid-19. Isso ocorreu no primeiro semestre de 2021, em uma instituição de ensino pública federal, na cidade do Rio de Janeiro.

A partir do levantamento bibliográfico a respeito do tema, em um primeiro momento é trazido o conceito de construção de competências consolidado pelo autor francês Philippe Perrenoud (1999).<sup>2</sup> Doutor em Sociologia e Antropologia, ele concentra seus estudos sobre educação e o currículo escolar. Em seguida, com

1 Delmas, A. S. B. B. *A construção do currículo do curso de licenciatura em educação artística: desafios e tensões (1971-1983)*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2012.

2 Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*.

base no trabalho *Novos trajetos para o ensino de Desenho a partir da construção de competências*, de Rocha (2019),<sup>3</sup> são apresentados resultados de uma análise da disciplina de Desenho em três escolas do Rio de Janeiro, dando um panorama do seu ensino<sup>4</sup> atual. Nessa fase, identificou-se que, mesmo em um contexto de transmissão de conhecimentos, a disciplina já vem contribuindo para o desenvolvimento de algumas competências, sendo elas então destacadas.

Na segunda etapa, são apresentados alguns aspectos do design e as suas contribuições, caso incorporadas à disciplina de Desenho. Nesse ponto, foram elencadas as possíveis contribuições do design, tanto na construção de competências juntamente ao Desenho, como ir um pouco além, abrindo caminhos para que se passe do ensino à aprendizagem de Desenho.

Por fim, é relatada a experiência vivenciada com o trabalho intitulado *Geômetras no Instagram*, sendo apontadas as competências que se pretendia desenvolver e os resultados alcançados.

## **As competências e o Desenho na Educação Básica**

### *A abordagem pela construção de competências*

Para Philippe Perrenoud (1999), uma educação pautada na construção de competências deve envolver interdisciplinaridade e até mesmo a transdisciplinaridade, o que favorece a relação entre a disciplina de Desenho e o design, ainda que este também não compreenda um componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira.<sup>5</sup>

3 Rocha, P. S. *Novos trajetos para o ensino de desenho a partir da construção de competências*.

4 A palavra ensino é utilizada em detrimento da palavra aprendizagem, pois a partir da análise do panorama atual da disciplina de Desenho entende-se que o que ocorre ainda está mais próximo do conceito de transmissão de conhecimentos e, logo, do ensino. A aprendizagem, ao contrário, sugere a participação de quem aprende em uma posição ativa no processo de construção.

5 Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*.

Em sua obra *Construir as competências desde a escola*, Perrenoud introduz entre os significados de competência aquele que mais se relaciona à sua teoria:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos, entre os quais estão os conhecimentos.<sup>6</sup>

Construir competências envolve a mobilização de conhecimentos adquiridos, mas não apenas. Em uma outra definição de Perrenoud, isso pode ser bem esclarecido.

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.<sup>7</sup>

Em linhas gerais, nessa abordagem, volta-se menos aos pequenos objetivos, vinculados aos conteúdos estipulados nos referenciais curriculares, e mais a objetivos maiores, finais de cada ciclo. Pensa-se na individualização dos percursos de formação de cada indivíduo, em uma educação mais heterogênea, compreendendo que cada pessoa poderá alcançar os objetivos finais de maneiras e em tempos diferentes. De modo a auxiliar na compreensão desse conceito e a diferenciar conhecimentos de competências, Rocha utiliza o exemplo da competência de interpretar textos:

6 Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*, p. 7.

7 Perrenoud, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. C. Schilling; F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 19.

Para interpretar algo, o indivíduo mobiliza conhecimentos como a leitura de códigos, que por si só já consiste na mobilização de tantos outros conhecimentos e procedimentos aprendidos, estabelece relações com outras informações que tenha lido em outros momentos e situações de sua vida e, então, é finalmente capaz de interpretar.<sup>8</sup>

Compreende-se, então, que os conhecimentos consistem nas pequenas aquisições, nos pequenos objetivos de se ensinar cada conteúdo, mais voltados às demandas do próprio sistema educacional. Enquanto isso, ao construir competências, o indivíduo forma esquemas e aprende a mobilizar os conhecimentos adquiridos, as habilidades e seus recursos cognitivos para solucionar diferentes situações ou situações análogas, dentro e fora do sistema educacional. Isso dá ao processo escolar um propósito maior do que a simples aquisição de conhecimentos. Dessa maneira, torna-se capaz de recorrer aos seus saberes para realizar desejos pessoais.

### *O ensino de Desenho atual*

De modo geral, segundo Perrenoud, a escola vem se concentrando apenas na transmissão de conhecimentos, sendo eles de três tipos:

1. Os conhecimentos declarativos, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades;
2. Os conhecimentos procedimentais, os quais descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos);
3. Os conhecimentos condicionais, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais.<sup>9</sup>

Rocha (2019) analisou a relação entre os conteúdos curriculares da disciplina de Desenho e os objetivos a eles vinculados nas

<sup>8</sup> Rocha, P. S. *Novos trajetos para o ensino de desenho a partir da construção de competências*, p. 14.

<sup>9</sup> Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*, p. 8.

três escolas que mantêm o Desenho no Rio de Janeiro: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) e Colégio Pedro II (CPII).<sup>10</sup> Entre os muitos conteúdos e objetivos analisados, destacou-se aqui o conteúdo abordado na experiência relatada adiante neste artigo e seus objetivos. Ressalta-se que tanto os conteúdos quanto os objetivos eram bastante semelhantes nos programas das três escolas.

QUADRO 1. RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS E OBJETIVOS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Divisão de segmentos em partes congruentes. Divisão de segmentos em partes proporcionais. Cálculos gráficos: 4ª proporcional, 3ª proporcional e média proporcional.	Identificar segmentos proporcionais com base no Teorema de Tales. Resolver graficamente as expressões. Compreender mediante a fórmula do perímetro a retificação da circunferência.

**FONTE:** desenvolvida pela autora.

No Quadro 1, notam-se objetivos bem específicos, aos quais os conhecimentos a serem adquiridos estão diretamente relacionados. Seguindo esse exemplo, de maneira geral, alunos e alunas devem aprender a dividir os segmentos para identificar quais são proporcionais e resolver problemas geométricos, sendo estes os conhecimentos do tipo condicionais ou microcompetências adquiridas. Sabe-se que esses conhecimentos não necessariamente deixarão de ser utilizados para além do contexto educacional dos(as) estudantes, mas poderiam abranger objetivos maiores, por exemplo, que podem consistir em competências.

Na análise, identificou-se que, de acordo com as metodologias geralmente adotadas, as escolas estão concentradas nos conhecimentos procedimentais e nos conhecimentos condicionais definidos por Perrenoud. Além disso, foram observados os seguintes

<sup>10</sup> Rocha, P. S. *Novos trajetos para o ensino de desenho a partir da construção de competências*.

aspectos que dizem respeito tanto à disciplina, especificamente, quanto ao contexto educacional em que ela está inserida: (1) ciclos; (2) conteúdos; (3) objetivos; (4) relação conteúdos e objetivos; (5) avaliações; (6) práticas de ensino.

QUADRO 2. ASPECTOS SOBRE A REALIDADE DO ENSINO DE DESENHO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E SEU CONTEXTO

<b>ITENS OBSERVADOS:</b>	
Ciclos	Possuem duração de um ano
Conteúdos	Separados por séries, são basicamente os mesmos entre as três escolas e quase sempre acompanham a mesma sequência, o que demonstra rigidez curricular e dificuldade de individualização dos percursos de aprendizagem
Objetivos	Para cada conteúdo, há ao menos um objetivo equivalente, isto é, os conteúdos e objetivos são fragmentados
Relação de conteúdos e objetivos	A quantidade de conteúdos e objetivos é extensa para o tempo de um ano, pois, em geral, as três escolas dispõem de dois tempos semanais para o ensino da disciplina, que variam entre 40 e 50 minutos cada e totalizam uma média de apenas 80 aulas por ano letivo; estão fechados na disciplina de Desenho e dificultam uma relação de transdisciplinaridade com as demais matérias do currículo
Avaliações	Em geral, são de caráter certificativo e somativo, realizadas por meio de provas, testes e trabalhos ao longo do ano, de modo que os estudantes devem alcançar uma nota estipulada como média para serem considerados aptos ao próximo ciclo
Práticas de ensino	Normalmente, o ensino de Desenho é pautado por apostilas ou livros didáticos que intercalam teorias e exercícios de construções geométricas e/ou de compreensão visual

**FONTE:** desenvolvido pela autora.

A partir desses dados, foi possível confirmar que atualmente o Desenho se insere em um contexto que privilegia a aquisição de conhecimentos e não de construção de competências, pois:

Para cada conteúdo, é associado um ou alguns objetivos, que podem ser interpretados como esquemas, habilidades ou microcompetências seguindo as teorias de Perrenoud. Possivelmente, tais esquemas poderiam ser mobilizados para a construção de competências, caso os objetivos finais da disciplina ao término dos ciclos estivessem direcionados à prática social e aos interesses pessoais dos estudantes.<sup>11</sup>

### *As competências desenvolvidas pelo Desenho no contexto atual*

Ainda no contexto conteudista de aquisição de conhecimentos, apurou-se que o Desenho vem desenvolvendo algumas competências. Nas três escolas do Rio de Janeiro cujos conteúdos e objetivos foram analisados, é possível afirmar que atualmente essa disciplina concentra-se majoritariamente na geometria, sendo por vezes intitulada Desenho Geométrico (como no CAP-UFRJ). Assim, as três competências que foram identificadas a seguir estão mais orientadas ao desenho geométrico:

- Saber resolver problemas geométricos;
- Visualização espacial;
- Reprodução de imagens mentais.

A primeira é apontada por Rodrigues e Braviano (2008) e está vinculada à solução de exercícios de construções geométricas.<sup>12</sup> A segunda competência, a da “visualização espacial”, de acordo com os conteúdos curriculares analisados, tende a ser mais desenvolvida no Ensino Médio, quando a disciplina se volta ao desenho projetivo e à geometria descritiva. Já a terceira competência identificada, a de “reprodução de imagens mentais”, pode ser

**11** Rocha, P. S. *Novos trajetos para o ensino de desenho a partir da construção de competências*, p. 35.

**12** Rodrigues, M. H. W. L.; Braviano, G. Competências para a resolução gráfica de problemas geométricos. 4º Colóquio sobre História e Tecnologia no Ensino da Matemática, IV HTEM, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2008.

desenvolvida ao realizar construções gráficas que supostamente serão a solução de um problema geométrico, após representar a solução de um problema e/ou ao representar elementos tridimensionais no plano, por meio de técnicas de perspectiva, do desenho técnico ou da geometria descritiva.

A partir dessa análise, compreende-se que o conjunto de conteúdos curriculares da disciplina Desenho e os pequenos objetivos a eles atrelados contribuem para o desenvolvimento dessas três grandes competências ao longo dos anos de estudo. Contudo, limitadas à área da geometria, alunos e alunas são pouco estimulados a recorrerem e a utilizarem essas competências e seus aprendizados fora do sistema educacional e/ou para realizações pessoais, o que poderia ser melhor explorado.

### O design, o Desenho e as competências

Como mencionado anteriormente, mesmo em seu contexto atual de aquisição de conhecimentos, a disciplina Desenho desenvolve três competências. Duas delas, a solução de problemas geométricos e a visualização espacial decorrem do estreitamento entre o Desenho e a área da Geometria. Já a reprodução de ideias mentais, isto é, a possibilidade de transpor as ideias para um suporte, de acordo com Batista (2018), provém da relação entre Desenho e a área da Graficacia.<sup>13</sup> Segundo ela, Graficacia, ou *Graphicacy*, foi o termo escolhido pelos geógrafos W. G. V. Balchin e Alice M. Coleman para enunciar algo que não se consegue comunicar com palavras ou com notações matemáticas como gráficos e mapas, esboços e soluções de problemas graficamente, entre outros.

Para além da etimologia, desenho e design se relacionam em diversos pontos. Desse modo, ao se aproximar do design, naturalmente a disciplina de Desenho pode ir além das áreas da

**13** Batista, C. J.; Medeiros, L. M. S. Revisão de conteúdos e objetivos educacionais para o ensino de desenho. In: *Graphica 2017: XII International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design*. Araçatuba-SP. Universidade Paulista (UNIP), 2018.

Geometria e da Gráfica, conectando-se a outras áreas como a prototipagem e a desenhística.

A prototipagem está diretamente ligada ao fazer. Segundo Archer (2005), ela é a linguagem do design e consiste na representação de uma ideia que vai além da representação gráfica.<sup>14</sup> Pode “variá entre desenhos, diagramas, representações físicas, gestos, algoritmos – sem utilizar a linguagem natural ou notações científicas”. Incluir a prototipagem no processo de aprendizagem de Desenho conecta-se diretamente à aprendizagem por meio de projetos de design e permite transpor as ideias mentais representadas graficamente para outros meios a fim de analisá-las e, talvez, recriá-las. Segundo Martins:

Aprender por meio de projetos de design significa desenvolver uma aprendizagem mais complexa e multidimensional do que aquela relacionada à produção de imagens e objetos que tradicionalmente têm sido usados na aprendizagem da arte e do artesanato. Na opinião de Baynes, para que as crianças tenham tais experiências, é essencial desenvolver projetos de objetos que possam atender demandas concretas como os desejos e necessidades do público e do contexto em questão. Conforme o autor, é preciso fazer melhor uso educativo do ato de prototipar, uma vez que essa é uma ação que tem um potencial educativo revolucionário.<sup>15</sup>

Já a área da desenhística está ligada ao processo metodológico ou pensamento projetual. Como desenhística, Medeiros define:

Estudo sistemático da área do conhecimento cuja representação se efetiva por intermédio do desenho em todas as suas especializações. Desenhística designaria a ciência, arte e técnica de projetar

**14** Archer, B.; Baynes, K.; Roberts, P. *A Framework for Design and Design Education*. Warwickshire: Loughborough University, 2005, p. 12.

**15** Martins, B. M. R. *O professor-designer de experiências de aprendizagem: tecendo uma epistemologia para a inserção do design na escola*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2016.

desenhando, tal como a Pianística designa a arte e técnica de tocar piano, relativo ao piano, ou ao repertório do piano.<sup>16</sup>

Uma outra aproximação entre desenho e design provém do próprio ato de projetar. O design presume o ato de projetar que Lawson (2011) define, em geral, como entender problemas e encontrar caminhos para solucioná-los.<sup>17</sup> Nele, o desenho assume um papel muito importante, sendo um meio de expressar ideias, explorar a criatividade e estudar possíveis soluções para uma série de exigências. Assim, o desenho está no centro entre o projetar e o fazer.

Sobre projetar e solucionar problemas, Archer (2005) vai adiante. Para ele, a atividade do design não inclui apenas solucionar o problema, mas redefini-lo para encontrar soluções, podendo se dar em diversas culturas e contextos. Dessa forma, seria possível dizer que a disciplina Desenho aliada ao design pode ir além da competência de solução de problemas, contribuindo para a competência de detecção de problemas a serem resolvidos e, mais ainda, a de redefinição de problemas, não apenas geométricos, mas em um sentido amplo, inclusive voltado às práticas sociais.<sup>18</sup>

Relacionada à redefinição de problemas e à área da desenhística, ligada ao pensamento projetual, é possível acrescentar a competência da criatividade planejada. Segundo Chazin (2018), a criatividade pode ser desenvolvida, pois na prática projetual ela resulta de processos sistemáticos, envolve “treinamento, método e disciplina” e auxilia no conhecimento das variáveis de um problema, de modo a permitir o desenvolvimento de soluções.<sup>19</sup>

**16** Batista, C. J. *Taxonomia de objetivos educacionais para a universalização do desenho no Ensino Básico brasileiro*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017, p.10.

**17** Lawson, B. *Como arquitetos e designers pensam*. Trad. M. B. Medina. 4. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. 296 p.

**18** Archer, B.; Baynes, K.; Roberts, P. *A Framework for Design and Design Education*, p. 4.

**19** Chazin, A. Criatividade planejada: etapas e processos do desenvolvimento do pensamento criativo. In: SPGD 2018: 4º Simpósio de pós-graduação em Design da ESDI, 2018. Rio de Janeiro: ESDI/UERJ, 2018.

Ao citar Bruno Munari, autor do livro *Fantasia*, Chazin (2018)<sup>20</sup> descreve o processo sistemático interno ao processo criativo de maneira semelhante ao que Perrenoud (1999) define ser a construção de uma competência (mobilização de esquemas cognitivos, de habilidades, de microcompetências etc.).<sup>21</sup> Nele, há a mobilização dos neurônios, determinando o raciocínio, as memórias e os sentimentos. Então, a invenção e a criatividade atuam produzindo algo para o mundo externo, explorado pela inteligência. Dessa forma, para desenvolver a criatividade, um indivíduo necessita de estímulos cerebrais e, quanto maior a quantidade de estímulos, maior será a sua criatividade. Daí a importância de estimulá-la na escola.

Assim, ao incorporar aspectos do design, a disciplina de Desenho poderia contribuir para o desenvolvimento de outras competências ou ampliar o direcionamento das que já desenvolve, nesse caso mais voltadas à consciência sobre a cultura material e não apenas à Geometria. Seriam elas:

- A representação de uma ideia, ligada a prototipagem;
- A representação das ideias por meio de pensamento projetual, ligada à desenhística;
- A detecção de problemas, ligada à desenhística/pensamento projetual;
- A redefinição de problemas, ligada à desenhística/pensamento projetual;
- A criatividade planejada, ligada à desenhística/pensamento projetual.

Pensar o Desenho com a finalidade de contribuir para a construção de competências dos sujeitos significa, portanto, ir além de buscar atender apenas as demandas do sistema educacional e de objetivar bons resultados nas provas. Pensar o desenho construindo competências relacionando-o ao design significa a possibilidade de proporcionar aos estudantes utilizar e compreender

<sup>20</sup> Chazin, A. *Criatividade planejada*, 2018.

<sup>21</sup> Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*.

a importância do Desenho na criação dos elementos materiais e/ou visuais que nos cercam, desenvolver o aprendizado do currículo essencial dessa disciplina por meio de experiências, desenvolver a criatividade, aprender a transpor e expressar suas ideias, aprender a planejar-se para executar algo, encorajar-se a transformar seus projetos em algo concreto e solucionar situações ou reinventá-las, entre tantas outras coisas.

## O design abrindo caminhos

Nesse contexto, relacionar o design à disciplina de Desenho, incorporando alguns de seus aspectos, abre caminhos para que os(as) estudantes assumam papéis ativos no processo de aprendizagem, de modo que, segundo Martins e Couto (2015), alunos e alunas se envolvam diretamente no processo, realizem tarefas mentais de alto nível e sejam levados a fazer algo ao mesmo tempo que pensam sobre o que estão fazendo.<sup>22</sup>

No âmbito da aprendizagem ativa, relacionando a aprendizagem orientada à realização de desejos pessoais (objetivo maior da construção de competências), encontra-se a aprendizagem por meio do pensamento projetual, pois, segundo Martins e Emanuel (2022) “aprender projetando incita a produção de si e do mundo e favorece o desenvolvimento de um processo mental complexo e sofisticado, capaz de manipular variados tipos de informações, misturando-os em um conjunto coerente de ideias”.<sup>23</sup>

Desse modo, a aprendizagem por meio do pensamento projetual se integra ao que a autora Virgínia Kastrup denomina aprendizagem inventiva. Segundo Martins e Emanuel (2022), com base

**22** Martins, B., Couto, R. Aprendizagem baseada em design: uma pedagogia que fortalece os paradigmas da educação contemporânea. In: Spinillo, C. G. et al. (Eds.). *Anais [Oral] do 7o Congresso Internacional de Design da Informação/ Proceedings [Oral] of the 7th Information Design International Conference*. São Paulo: Blucher, 2015.

**23** Martins, B.; Emanuel, B. Aprender projetando como uma prática educativa insurgente: experiências do Grupo Design & Escola Arcos Design. *PPESDI/ UERJ*, v. 15, n. 1, p. 93, mar. 2022.

em Kastrup, “a aprendizagem inventiva surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si” e inventando a si, o sujeito é capaz de inventar “o próprio mundo”.<sup>24</sup> Nessa linha, elas afirmam que “a aprendizagem desvia-se, então, de perspectivas que a restringem a um processo focado na solução de questões, estando mais interessada na invenção das mesmas”. Assim, objetivando construir competências a partir da relação Desenho e design, o interesse maior da disciplina passaria a ir além de encontrar soluções, mas sendo capaz de representar suas ideias, detectar problemas e redefini-los por meio da criatividade planejada, alunos e alunas poderiam conseguir reinventar suas questões, transformar-se e, então, transformar o seu mundo.

### **A experiência com o trabalho *Geômetras no Instagram***

O trabalho intitulado *Geômetras no Instagram* foi desenvolvido em conjunto por duas professoras de Desenho, em uma das instituições públicas de ensino que mantêm a disciplina, na cidade do Rio de Janeiro. A proposta foi realizada no primeiro semestre do ano de 2021, durante a pandemia de covid-19, em que a escola mantinha o modelo de ensino remoto como meio de assegurar a saúde física de toda a comunidade escolar, porém se ressalta que a pandemia já havia se instaurado há um ano nessa época e que, portanto, docentes e discentes permaneciam em suas casas, mantendo o vínculo apenas virtualmente.

Nesse contexto, a educação percebeu a necessidade de buscar novos caminhos de maneira rápida e eficaz, por meio de recursos tecnológicos e de se aproximar dos interesses dos/das estudantes, já que o convívio em ambiente escolar não era possível.

Em meio a tantas dificuldades, especialmente para se ensinar uma disciplina que, a maneira como vem sendo abordada, envolve a prática de desenhar sobre o papel, utilizando instrumentos de desenho, técnicas e soluções de problemas geométricos

**24** Martins, B.; Emanuel, B. Aprender projetando como uma prática educativa insurgente, p. 90.

por meio de aulas expositivas, surgiram algumas mudanças positivas. Ao que parece, as dificuldades geraram um movimento de aproximação entre professores e professoras para encontrar soluções e maneiras eficientes de ensinar e de aprender nesse contexto.

No departamento de Desenho na instituição de ensino em questão, houve a sugestão para que professores e professoras que atuavam nas mesmas séries buscassem trabalhar em equipes de modo a planejar em conjunto. Ocorreu também uma revisão dos conteúdos por série, a fim de que tudo o que era considerado necessário pudesse ser aprendido em um menor período. Além disso, a instituição optou por um sistema avaliativo que se aproximava um pouco mais das avaliações qualitativas, possibilitando acompanhar melhor o processo de aprendizagem dos alunos e das alunas para além das notas. Tudo isso contribuiu para um redirecionamento de objetivos do Desenho e, logo, de novas abordagens, como a realização do trabalho *Geômetras no Instagram*.

As aulas remotas estavam ocorrendo com encontros virtuais por chamadas de vídeo, com horário estipulado para cada turma e de maneira assíncrona, por meio do envio de material na plataforma adotada pela escola. Havia a preocupação para que as crianças e os adolescentes não ultrapassassem o tempo diário voltado às telas recomendado por especialistas. Assim, era preciso ensinar Desenho por meio remoto, de modo que alunos e alunas se interessassem e gostassem de estudar e de aprender, pois seu aprendizado se daria não mais como estavam habituados ao longo da vida estudantil, mas de uma forma muito mais autônoma.

A fim de atender todas essas necessidades, as professoras desenvolveram para a primeira semana de aula um questionário, cujo objetivo era compreender os maiores interesses e expectativas dos alunos e das alunas. A partir de suas respostas, as atividades, os materiais e as aulas foram planejados buscando relacioná-las aos conteúdos curriculares definidos pelo departamento. Para as professoras, havia a necessidade de “solucionar o problema”, que consistia em relacionar o conteúdo obrigatório a

algun dos interesses apresentados pelas suas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, entre os quais estava o uso do celular e das redes sociais.

O conteúdo curricular inicial era sobre divisão de segmentos em partes congruentes e em partes proporcionais. Em tempos de aulas tradicionais, isso provavelmente seria abordado por meio de aula expositiva, com exemplos da apostila, ensino das técnicas gráficas e solução de exercícios.

No ensino remoto, pensando em elementos da cultura visual, identificamos que o layout da rede social Instagram, dividido em partes proporcionais e em partes congruentes, poderia ser um meio de ensinar o conteúdo de modo que, ao aprenderem, percebessem o Desenho em algo que faz parte de seu cotidiano.

Em seguida, surgiu a ideia de que, a partir de uma pesquisa, criassem uma página do Instagram sobre um/uma geômetra da Antiguidade. Nessa página, as “postagens” do/da geômetra de escolha individual deveriam refletir seu estilo de vida e suas características como se ele ou ela vivessem no século XXI. O objetivo era de que, além de pesquisarem, desenvolvessem a criatividade planejada.

Devido à importância dada ao desenho à mão e ao processo gráfico que seria ensinado e também por conta da falta de recursos tecnológicos de parte dos alunos e alunas, a página deveria ser desenhada em papel e não, de fato, gerada na rede social. Contudo, os itens criados como postagem poderiam ser à mão ou criados digitalmente, cortados e colados.

De modo que pudessem experimentar o desenvolvimento da representação de ideias por meio do pensamento projetual e a criatividade planejada, como no design, os processos foram divididos em etapas. Inicialmente, seriam duas, mas ao longo do caminho percebeu-se a necessidade de acrescentar uma última.

### *A etapa 1*

Nesta fase, foi enviada a proposta de trabalho (Figuras 1, 2 e 3) de maneira assíncrona com explicação na aula síncrona, conforme as figuras a seguir. Nela, foi feita uma contextualização entre o

trabalho e o conteúdo que estavam estudando e foram contadas as ideias e seu processo de criação.



FIGURA 1. Capa com apresentação da proposta.

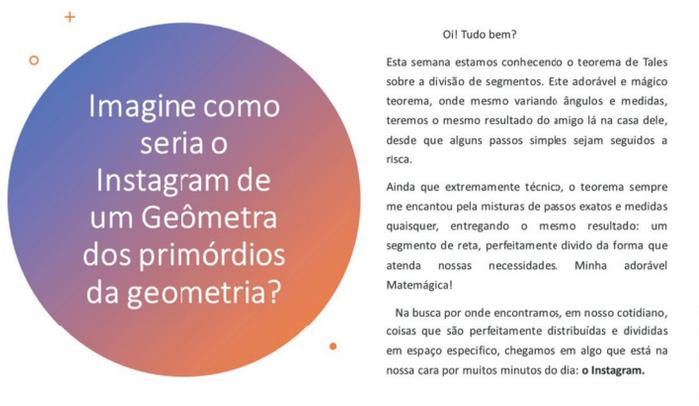


FIGURA 2. Apresentação da proposta.



**FIGURA 3.** Apresentação da proposta.

Então, de maneira análoga ao trabalho de um designer, os alunos e alunas foram convidados a realizar uma pesquisa inicial sobre o(a) geômetra. Em seguida, precisavam definir a sua idade (Figuras 4 e 5), sua personalidade, suas características e, com base nisso, nove ideias de postagens para a página, conforme a figura a seguir. Era o início do processo projetual.

### O que vamos fazer para esta atividade então?

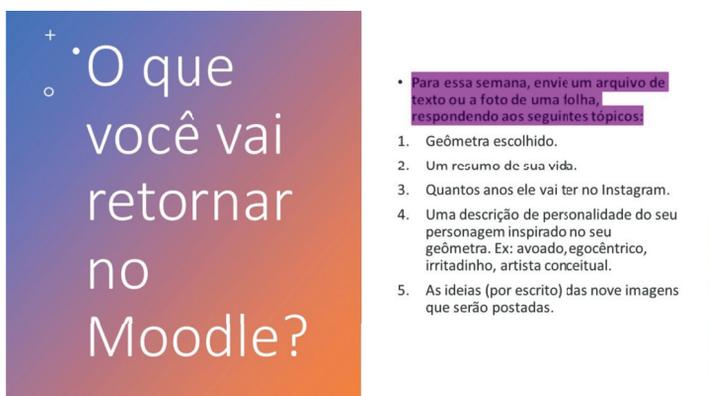
- Esta atividade será dividida em duas etapas: **Pesquisa e Desenho.**
- **Para essa semana você vai precisar pesquisar sobre algum geômetra clássico famoso** (de sua escolha) e começar a pensar e organizar um perfil com uma foto (a de perfil), a descrição e 9 fotos postadas. Como no exemplo ao lado.
- Pense bem no que é importante dizer em 9 quadradinhos e uma descrição curta.



**FIGURA 4.** Explicação das etapas de proposta.

Esta etapa resultou em respostas extremamente criativas, que, talvez, jamais teríamos pensado em receber ao idealizar a

proposta. De maneira geral, quase ninguém deixou de enviar seus trabalhos e a maior parte foi muito bem elaborada. As personalidades criadas estavam condizentes com as pesquisas que fizeram e, simultaneamente, de maneira curiosa, às vezes pareciam estar retratando traços da personalidade do próprio aluno ou da própria aluna. O objetivo de que as ideias fossem criativamente planejadas foi superado. A seguir, uma síntese com pequenos exemplos a respeito das personalidades:



**FIGURA 5.** Detalhamento das entregas no Moodle.

Uma aluna, entre outras coisas, descreveu Tales de Mileto aos 27 anos como alegre e preguiçoso, com um ânimo que varia entre dormir o dia inteiro e escrever um único livro em apenas algumas horas.

Uma outra aluna descreveu Pitágoras como artista, intelectual, surfista, que ama pedras naturais e matemática, vegetariano etc.

Algumas meninas tiveram a iniciativa de pesquisar geômetras femininas. Encontraram Hipátia. Em geral, a descrição da personalidade foi de uma mulher forte, potente e sábia.

Um aluno descreveu Pitágoras como um *digital influencer*, que ensina geometria na modalidade on-line para os seus seguidores, cria vídeos, tem cursos na internet e faz propaganda deles em sua rede.

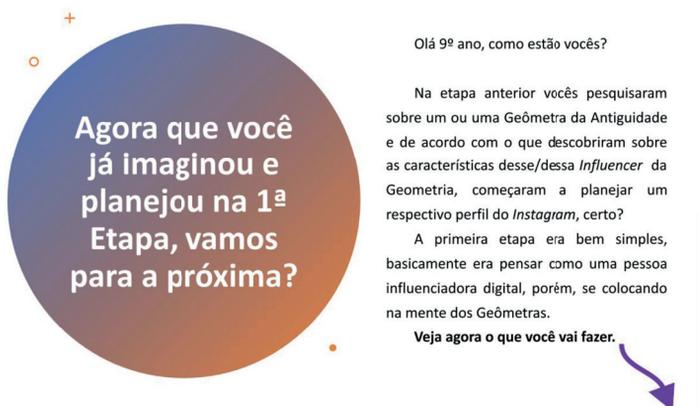
Para as fotos, que teoricamente seriam as postagens na rede social do/da geômetra, houve respostas como:

- Geômetra e seu cão ou gato;
- Geômetra lendo um livro;
- Geômetra e seu último livro lançado;
- A propaganda de seu curso vendido;
- Geômetra em pontos turísticos do Brasil e do mundo;
- Tocando um instrumento musical;
- Estudando ou dando aula;
- Fotos com outros geômetras de sua época ou com personalidades que foram seus alunos anteriormente;
- Protestos contra a alimentação por carne animal etc.

Houve quem apenas escrevesse as ideias e quem tivesse buscado referências de imagens na internet para ilustrar. Talvez por suas referências e pelo contexto da rede social Instagram, a maioria dos geômetras foi descrita com muitos seguidores, influenciadores digitais, vendedores de cursos on-line, pessoas inteligentes, que gostam de viajar e estudar, alguns possuíam animais de estimação, alguns eram mais solitários, outros gostavam de estar com a família. Foi interessante também notar algumas criações de narrativas, mesmo sabendo que elas não estariam escritas no trabalho final. Deu-se então o planejamento da criatividade e do processo projetual.

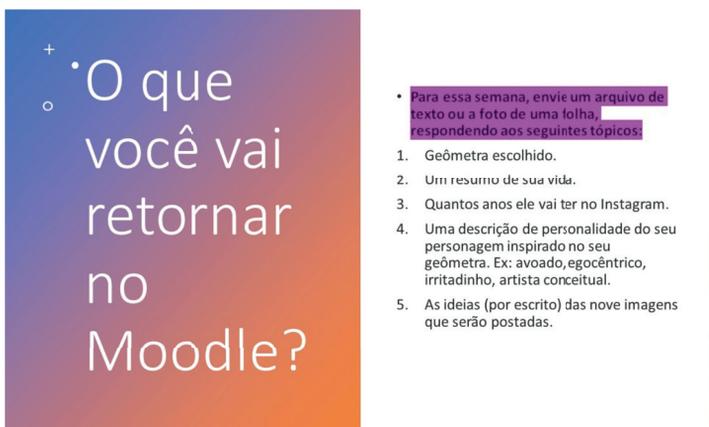
### *A etapa 2*

A segunda etapa foi de caráter mais técnico, de aplicação direta do conteúdo de divisão de segmentos em partes proporcionais e em partes congruentes previsto para o ano escolar. Nela, foram enviadas as orientações (Figuras 6 a 12) para as construções gráficas que iriam resultar em um layout padronizado, semelhante à tela da rede social quando vista pelo celular.



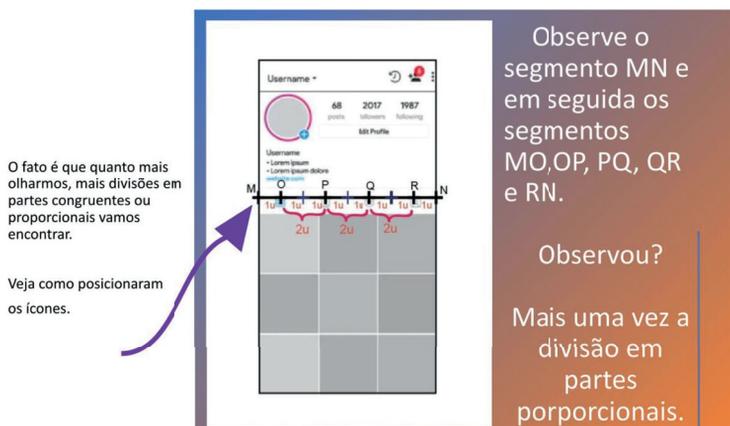
**FIGURA 6.** Apresentação da etapa 2 da atividade.

Apesar do direcionamento mais técnico, inicialmente foram levantadas algumas reflexões relacionadas ao desenvolvimento de projetos gráficos. Isso porque, embora os resultados fossem padronizados, seria uma boa oportunidade para pensar sobre todo o planejamento e os objetivos de quem produz a cultura visual que consumimos e na qual estamos imersos (Figura 7).



**FIGURA 7.** Detalhamento da etapa 2.

Após a reflexão, foram evidenciadas as relações entre os elementos gráficos e os conteúdos abordados. Em seguida, foram dadas as orientações para que utilizassem os conhecimentos adquiridos e construíssem graficamente a página (Figuras 8 a 12) em um papel de tamanho A4, com margem e legenda, conforme o padrão da disciplina na instituição.

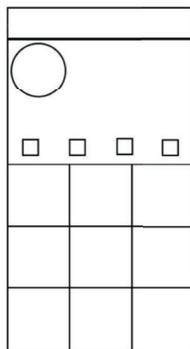


**FIGURA 8.** Orientações para a atividade.

Ok, e o que vamos fazer para esta atividade então? Leia abaixo.

- Nesta semana você vai preparar o layout da página;
- Separe uma folha do bloco prancha ou um papel A4 em branco e material de desenho (lápiseira, borracha, esquadros, compasso, etc.);
- Siga os passos das próximas páginas;
- Ao finalizar, você vai fotografar e enviar na Tarefa do Moodle.

Veja como você vai fazer nas próximas páginas.



**FIGURA 9.** Instrução para a atividade.

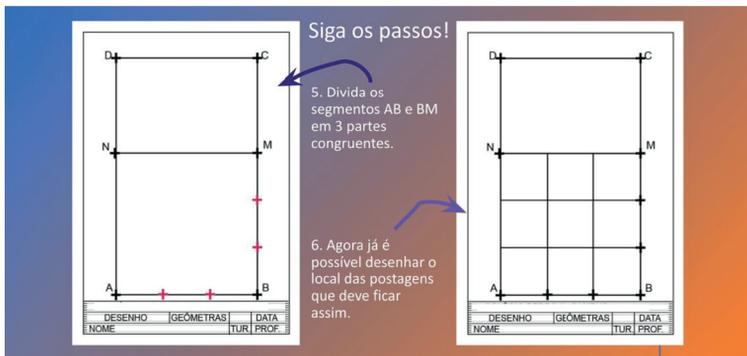


FIGURA 10. Detalhamento da atividade.

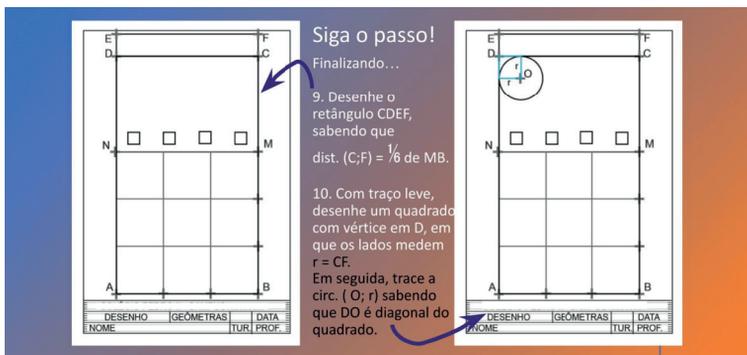


FIGURA 11. Etapas da atividade.

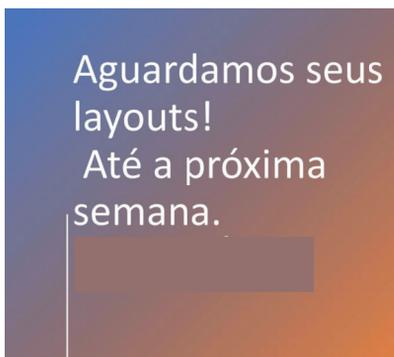


FIGURA 12. Encerramento da etapa 2.

Por enquanto é isso!

Não vemos a hora de ter essas páginas cheias de postagens criativas. Mas essa é a próxima etapa.

**No momento se concentre em compreender o conteúdo, aplicá-lo ao trabalho e entregar.**

**Faça com calma** mas não deixe para o último momento.

Fotografem esta etapa e postem na Tarefa correspondente, no Moodle.

Qualquer coisa, entrem em contato e separem as dúvidas para a aula síncrona.

Provavelmente devido às limitações do ensino remoto, nesta etapa os resultados não foram exatamente como os esperados. O conteúdo havia sido explorado em alguns exercícios aos quais os alunos e as alunas estavam habituados no ensino presencial, mas não era possível acompanhar o processo de construção e sanar dúvidas no exato momento em que elas surgiam, quanto ocorre em sala de aula, tanto pelas professoras como entre colegas de turma. E, embora os procedimentos de construção tenham sido extremamente detalhados no material explicativo, alguns trabalhos continham erros que apontavam dificuldades de compreensão.

Não é possível afirmar, mas talvez a falha da proposta tenha sido justamente detalhar os procedimentos e não deixar que construíssem o desenho naturalmente, mobilizando os conhecimentos adquiridos a partir da compreensão da relação entre a página do Instagram e o conteúdo estudado. Pois caso assim fosse, deveriam imaginar a solução e então representá-la no papel. Isso poderia contribuir para o desenvolvimento das competências da representação de ideias mentais e da solução de problemas (nesse caso, mais especificamente, problemas geométricos). Contudo, tais falhas não impediram que os outros objetivos do trabalho fossem alcançados.

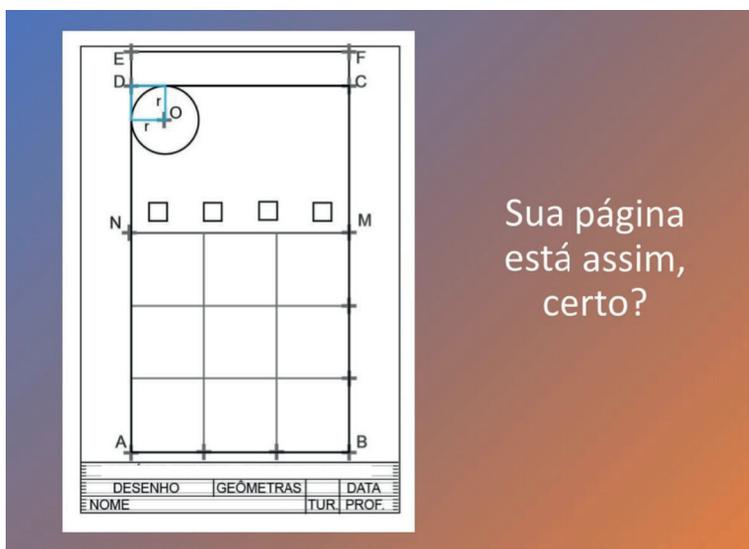
### *A etapa 3*

Na terceira e última etapa, o direcionamento foi para a finalização do trabalho. Dadas as limitações de tempo e de comunicação para sanar as dúvidas, foi preciso detalhar o que deveria constar em cada espaço. Então, chegou o momento de representar as ideias que tiveram na primeira etapa.

Para a parte artística, os alunos e as alunas ficaram livres para escolher a técnica utilizada. Foi permitido desenhar à mão ou fazer as criações digitalmente. Apesar disso, a maioria dos trabalhos foi feita à mão, em geral com boas finalizações.



FIGURA 13. Apresentação da etapa 3.



Sua página está assim, certo?

FIGURA 14. Indicação da continuidade da atividade

Nesse momento, desenhe o que está indicado na imagem ao lado.

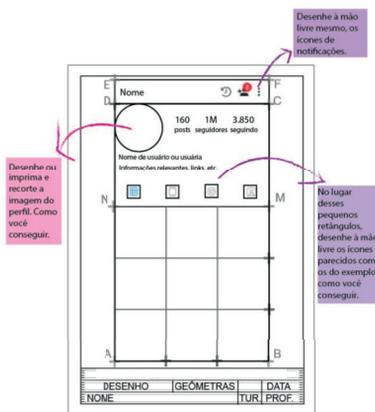


FIGURA 15. Instruções da atividade.

Por fim, preencha com as postagens.

Desenhe à mão livre, como conseguir, ou imprima e recorte as imagens das postagens que você planejou na 1ª etapa.

Faça uma postagem em cada quadrado.

Não se esqueça que todo planejamento pode sofrer alterações. Então, fique livre para adaptar as suas ideias iniciais ao que você precisa fazer e ao que é possível na prática.

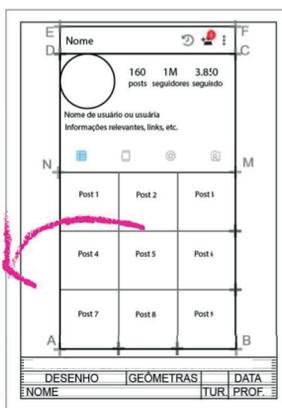


FIGURA 16. Conclusão da etapa 3.

Embora as ideias da etapa 1 tenham sido extremamente criativas e talvez difíceis de serem representadas por desenho ou mesmo digitalmente, em geral, os resultados foram muito fidedignos ao que pensaram inicialmente. Ao seu modo, os(as) estudantes encontraram meios de solucionar as dificuldades de representar o que estavam imaginando, seja por desenhos mais simples, seja por representações menos literais ou produzindo montagens digitalmente. Contudo, houve quem escrevesse um “recadinho”

explicando que precisou mudar a postagem por não ter conseguido executar o que havia pensado. Por essas mudanças, pode-se pensar que reinventaram seus problemas para então, conseguir solucioná-los.

## Considerações finais

Com base no conceito de construção de competências, de Philippe Perrenoud (1999),<sup>25</sup> e após diferenciá-lo do conceito de aquisição de conhecimentos, foi apresentada uma análise do panorama atual da disciplina de Desenho em três escolas da cidade do Rio de Janeiro. Rocha (2019) já havia identificado que, mesmo em um contexto conteudista, voltado à aquisição de pequenas habilidades e conhecimentos, a disciplina de Desenho vem contribuindo para o desenvolvimento de três competências: saber resolver problemas geométricos, visualização espacial e reprodução de imagens mentais.<sup>26</sup> Tais competências decorrem da aproximação entre o Desenho e a área da Geometria e entre o Desenho e a área da Graficacia (termo que define a representação de ideias por outros meios que não sejam a linguagem escrita ou numérica). Estas, no entanto, estão inseridas majoritariamente no contexto do desenho geométrico.

A partir da análise do design, compreendendo-o como uma área do saber<sup>27</sup>, foram identificadas as suas relações com a prototipagem, com a desenhística e com o pensamento projetual. Dessas conexões, foram elencadas as competências com as quais a disciplina de Desenho poderia contribuir para o desenvolvimento, caso incorpore aspectos do design, sendo elas: a representação de uma ideia, a representação das ideias por meio de pensamento projetual, a detecção de problemas, a redefinição de problemas e a criatividade planejada.

<sup>25</sup> Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*.

<sup>26</sup> Rocha, P. S. *Novos trajetos para o ensino de desenho a partir da construção de competências*.

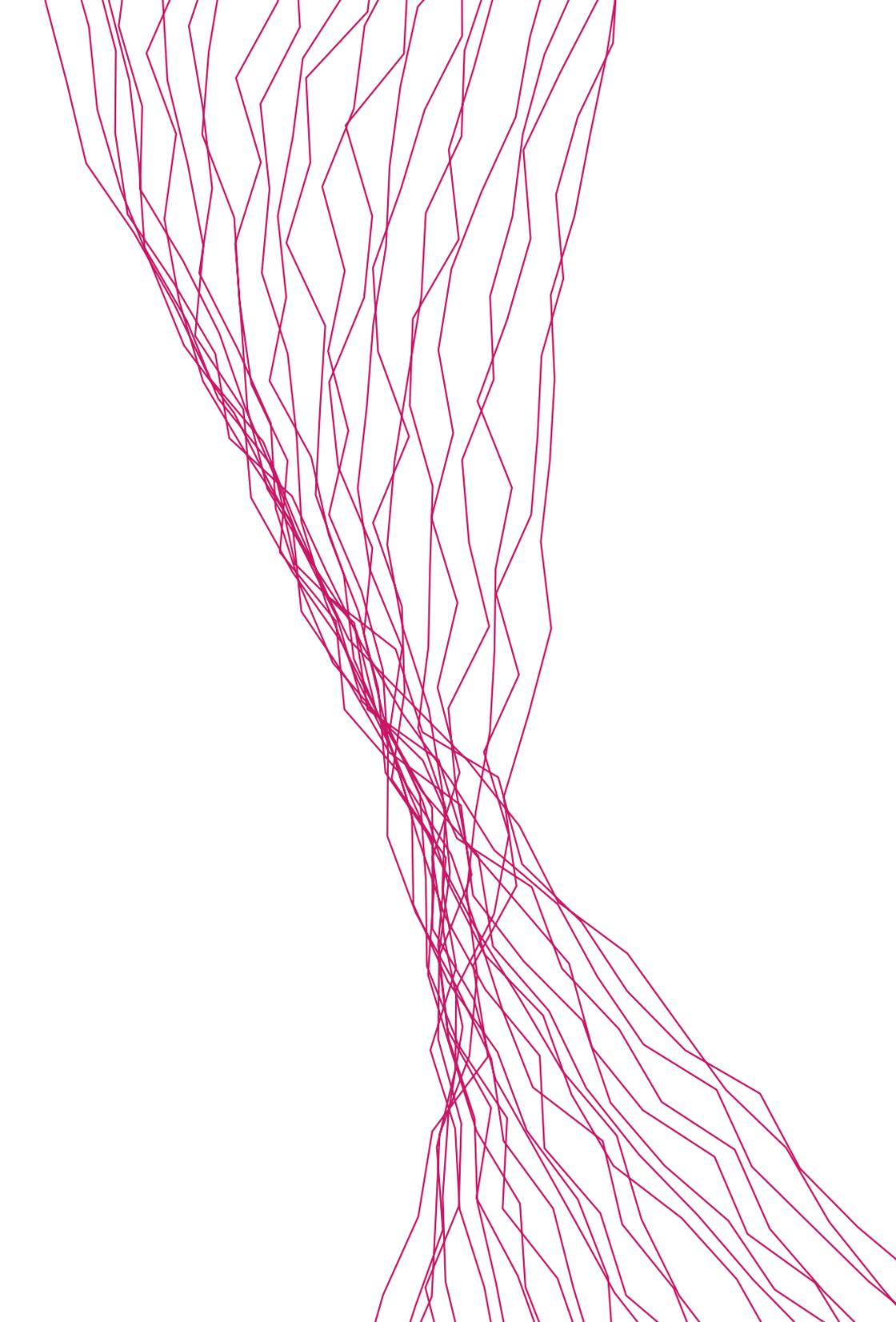
<sup>27</sup> Archer, B.; Baynes, K.; Roberts, P. *A Framework for Design and Design Education*.

Da relação design e Desenho, percebeu-se que é possível abrir caminhos para que se passe do ensino de Desenho para a aprendizagem ativa de Desenho. No caso, para a aprendizagem inventiva, que, em linhas gerais, segundo Martins e Emanuel (2022), baseadas em Virgínia Kastrup, consiste em um processo de produção de subjetividade do indivíduo que o leva a se inventar e, a partir de então, tornar-se capaz de inventar o seu mundo.<sup>28</sup>

Por fim, a partir do relato de experiência vivenciado com alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, foram apresentadas as competências que se pretendia contribuir para o desenvolvimento e os resultados alcançados. O trabalho proposto aos(as) estudantes consistiu em desenhar à mão o layout da página da rede social Instagram, aplicando os conteúdos estudados na disciplina, criando “postagens” para ele, relacionadas a um ou uma geometra da Antiguidade, após pesquisa, imaginando a sua vida inserida em nossa época atual.

Incorporando aspectos do design para além da aplicação do conteúdo de desenho geométrico, objetivou-se a percepção da presença do desenho na cultura visual e material que nos cerca e contribuir para o desenvolvimento de competências. Assim, ao longo das três etapas do projeto, foram identificadas todas as competências às quais o design pode contribuir, já elencadas anteriormente. Contudo, ressalta-se que, na etapa 2, as competências de representação de ideias e de solução de problemas geométricos poderiam ter sido melhor exploradas.

**28** Martins, B.; Emanuel, B. Aprender projetando como uma prática educativa insurgente, 2022.



# Sobre os organizadores

## BARBARA NECYK

Professora da Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ), coordenadora do DesEduca Lab e editora-chefe da *Revista Arcos Design*. Observa com interesse as práticas e reflexões que se dão no entorno do uso de tecnologias digitais no âmbito do ensino de design e a forma como este uso se configura como vetor de produção de subjetividades.

## BIANCA MARTINS

Professora da Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), coordena o DesEduca Lab e o grupo Design & Escola e vislumbra unir conhecimentos e articular pessoas, ações e afetos vendo o design como meio transformador de práticas educativas. Investiga o design na Escola e Design em práticas educativas. Anima-se com o design na formação de professores.

## RICARDO ARTUR PEREIRA CARVALHO

Professor da Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ), coordena o DesEduca Lab e é editor-chefe da *Revista Arcos Design* e é complicador da Rede Design e Opressão. Discute relações entre design, cultura e educação mediante uma perspectiva discursiva. Desconfia das boas-intenções do design quando este não se inclui como parte do problema.

# Sobre os autores

## ANA ALENCAR

Designer e doutoranda em Design pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ). Pesquisa sobre a relevância das abordagens experimentais para o ensino do design, além da necessidade de se reconsiderar os processos pedagógicos e avaliativos, ainda enraizados nas noções de desempenho, urgência, controle e rigidez.

## ANDRÉ DA SILVA COUTINHO

Pintor, designer e deseducador. Estudou Pintura na Escola de Belas Artes/Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ) e na Escola de Artes Visuais (EAV), Design na Universidade Estácio de Sá (Unesa) e pós-graduado em História da Arte na Universidade Candido Mendes (UCAM). Coordena o projeto de extensão Pé na Rua (Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ)). Pesquisa didiscência, ensino não formal, estratégias pedagógicas e ferramentas educacionais.

#### BÁRBARA EMANUEL

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora em Design pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e Master of Arts in Integrated Design pela Hochschule Anhalt. Integra o DesEduca Lab e o grupo Design & Escola. Pesquisa design, educação, comunicação e as relações entre eles.

#### BIBIANA OLIVEIRA SERPA

Doutora em Design na Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ), integrante do DesEduca Lab (ESDI/UERJ) e cofundadora da rede Design e Opressão. Feminista e educadora popular, acredita que o design pode ser um espaço para a educação política e a pesquisa de ações políticas e de design em comunidades na América Latina.

#### DANIELA FRANÇA

Designer formada pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ), pesquisa sobre as relações entre design e raça, através da história e dos impactos que o tema provoca até os dias atuais. Mulher negra, bissexual, carioca e múltipla. Espera tornar-se a referência preta em design.

#### EDUARDO BARROS GONÇALVES

Doutorando em Design pelo Programa de Pós-graduação em Design da ESDI (PPDESDI) da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), acredita no design como ferramenta estratégica para a superação das estruturas de opressão e como meio para o desenho de novas maneiras de ocupar o mundo.

#### ERICK ARAUJO

Formado em Desenho Industrial pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e cursando mestrado por esta. Interessado pela fabricação e pelo aprendizado prático por meio de atividades em oficinas de marcenaria e tecnologias de prototipagem rápida (corte a *laser*, impressora 3D e usinagem via CNC).

#### IMAÍRA PORTELA

Doutora em Design pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ). Acredita em um ensino de design politicamente engajado, que luta ativamente contra as estruturas de dominação e que abraça com amor as contradições de uma sala de aula diversa. Trabalha pela liberdade, cruzando fronteiras, transgredindo.

#### JUSTINE HACK

Designer formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestranda da Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e pesquisadora sobre o pensamento projetual presente nas salas de aula das escolas públicas do Rio de Janeiro. Acredita que o design, a arte e a educação podem transformar as pessoas e, consequentemente, o mundo.

#### LEONARDO SIDAOLI

Mestre em Design pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e pedagogo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do DesEduca Lab (ESDI/UERJ). Designer autônomo com foco em design estratégico, identidade verbal e naming. Objetiva lecionar na universidade e articular o ensino e a pesquisa acadêmica com o trabalho cotidiano do designer fora da universidade. Gosta de projetar processos metodológicos e sínteses visuais e não vê sua existência sem música, reflexão política e luta por justiça social e equidade econômica.

#### MARCO MAZZAROTTO

Professor de Design da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), cofundador da Rede Design & Opressão, coordenador do LADO (Laboratório de Design contra Opressões) e voluntário na ONG de desenvolvimento comunitário TETO. Profundamente baseado no trabalho de Paulo Freire, busca entender a natureza dialética e contraditória do design como força opressora, mas principalmente como aliado nas lutas de populações oprimidas por sua libertação.

#### MARCOS MACHADO

Doutorando em Design na Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ). Mestre em Economia Criativa. Professor universitário. Tem interesse em ilustração, escultura e arte conceitual para animação e games. Pesquisa atualmente o pensamento projetual por meio das artes populares no fazer dos artífices do Carnaval.

#### PAULA DO SACRAMENTO ROCHA

Mestranda em Design na Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ). Especialista em Técnicas de Representação Gráfica. Designer de Interiores por formação, professora de Desenho e atualmente professora de Artes no Ensino Fundamental, Anos Finais. Tem interesse em artes, desenho, design e educação. Pesquisa possibilidades de contribuições do design para o processo de ensino-aprendizagem de artes no Ensino Fundamental.

#### PAULO REIS FILHO

Professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM/RJ). D.Sc. em Realidade Virtual pela PEC/Coppe/UFRJ, atua como Design Manager na Coordenação de Difusão da Ciência e da Inovação – CDCI/PR2/UFRJ. Investiga o design em distintas dimensões, tanto teóricas e estruturantes quanto práticas e operacionais.

#### RAQUEL LEAL

Designer formada pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e mestranda na mesma instituição. Pesquisa sobre as diversas facetas do design que interagem na vida cotidiana, principalmente nos espaços de ensino aprendizagem.

#### RICARDO CUNHA LIMA

Doutor em Design pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ). Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Design (PPGDesign) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de Design da Informação, professor adjunto no Núcleo de Design e Comunicação da UFPE e coordenador do Laboratório de Visualização e Sentidos do Nordeste (VISSE). É fundador do *podcast* Visual+mente. Suas pesquisas tratam da linguagem gráfica e das metáforas visuais na infografia e na visualização de informação jornalística.

#### SÂMIA BATISTA

Designer, educadora popular e professora na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Design pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e pesquisadora do DesEduca Lab (LaDA/ESDI) e cofundadora da Rede Design e Opressão. Tem como interesses de pesquisa as relações entre design, desenvolvimento, desigualdade e justiça social.

#### TALITA GARCIA

Profissional de design e mestranda em design, integra o DesEduca Lab (ESDI/UERJ). Durante a graduação na Escola de Belas Artes/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ), foi bolsista de iniciação científica do programa Jovens Talentos para a Ciência (CAPES). Em sua pesquisa de mestrado, investiga relações de ensino-aprendizagem que abraçam valores como a autonomia criativo-reflexiva e a colaboratividade.

#### VICTOR SILBA

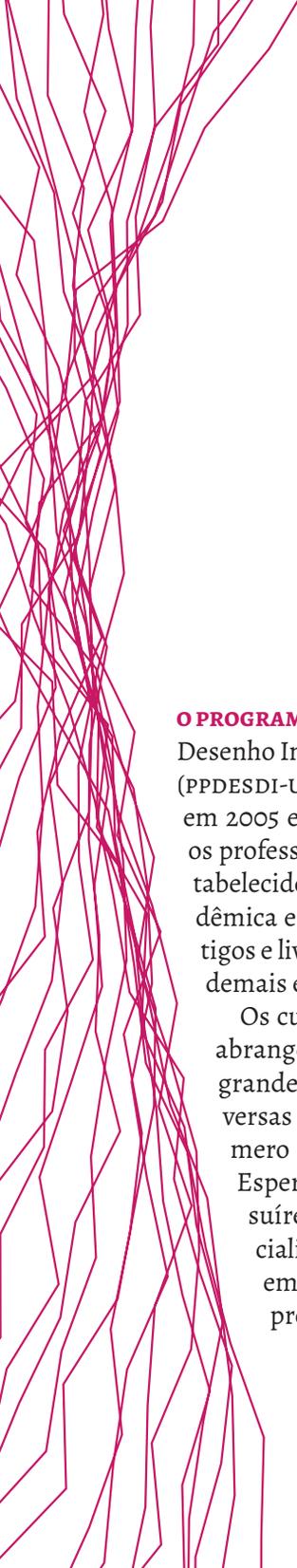
Graduado, mestre e doutorando em design pela ESDI. Investiga conceitos e práticas que buscam colocar o design como uma relevante abordagem pedagógica a ser desenvolvida na formação de professores. Vinculado ao desenvolvimento da criatividade, à percepção de meios outros para comunicar os conhecimentos e ao uso de materiais diversos, tem pesquisado o pensamento projetual (*design thinking*) para desenvolver no docente a habilidade de corresponder ao cotidiano escolar.

#### VALENTINA KURKDJIAN

Estudante na Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e técnica em Multimídia pelo Núcleo Avançado em Educação (NAVE), pesquisa nas áreas de educação, tecnologia, inovação e design. Também é entusiasta de eventos na mesma área como um meio de aprender, ensinar e trocar experiências.

#### YASMIN MENEZES

Designer formada em Desenho Industrial pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda em Design pela Escola de Desenho Industrial da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ESDI/UERJ) e complicadora da Rede Design e Opressão. Pesquisa sobre como mecanismos de opressão estão/são articulados no ensino do design e como interferem na formação profissional e subjetiva dos estudantes.



# Sobre a Coleção Laboratórios

**O PROGRAMA DE** Pós-graduação em Design da Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPDESDI-UERJ) teve início com o mestrado acadêmico instalado em 2005 e, em 2013, abriu o curso de doutorado. Desde então, os professores, pesquisadores e discentes do Programa têm estabelecido interlocução permanente com a comunidade acadêmica e com a sociedade, realizando estudos, publicando artigos e livros e divulgando suas contribuições em congressos e demais eventos relevantes.

Os cursos de mestrado e doutorado atendem a interesses abrangentes e multidisciplinares, o que se evidencia pela grande procura por parte de candidatos originários de diversas áreas de conhecimento. É significativo também o número de candidatos vindos dos diversos estados do Brasil. Espera-se que os pesquisadores do PPDESDI, além de possuírem competência e qualificação na sua área de especialidade, atuem em pesquisas que promovam mudanças em benefício da coletividade e sejam protagonistas em projetos para a solução de problemas contemporâneos,

levando em conta os princípios transversais de sustentabilidade social, econômica e ambiental.

coleção  
**LABORATÓRIOS**

A Editora PPDESDI é uma instância relevante do Programa, com a missão de divulgar a produção nele realizada. A presente coleção de livros, intitulada Coleção Laboratórios, reúne trabalhos relacionados aos laboratórios vinculados ao Programa. Os livros são obras coletivas dos laboratórios, com participação de pesquisadoras(es) em curso e já diplomados pelo programa e pesquisadores parceiros. As(os) organizadoras(es) tiveram autonomia para estruturar seus livros, convidar autores e selecionar textos. Isso reflete como os laboratórios se organizam na estrutura do PPDESDI. Os primeiros quatro volumes da coleção, já definidos, são organizados pelos laboratórios DEMO, DESEDUCA, LADA e CURA.

**DEMO**  
LAB. DE DESIGN-FICÇÃO

O livro do DEMO (Laboratório de Design-Ficção), organizado pelos professores e pesquisadores Daniel B. Portugal, Wandyr Hagge e Leonardo Kussler, intitula-se *Quando fazer é pensar*. A obra reúne textos originais e traduções relevantes para conectar o design a campos diversos das Humanidades, especialmente a filosofia. Unindo as diversas produções que constituem a obra, encontra-se uma suspeita da separação entre pensar e fazer, a qual, com alguns poucos respiros, sobreviveu da Antiguidade à Modernidade e se enraizou no senso comum.

**des  
edu  
ca**  
lab

O DESEDUCA (Laboratório de Design e Educação) seguiu outra abordagem ao pensar o livro como uma fotografia instantânea do grupo em movimento. Organizado pelos professores e pesquisadores Barbara Neczyk, Bianca Martins e Ricardo Artur Pereira Carvalho, é uma obra coletiva dos membros do laboratório trazendo interesses, indagações, discussões e pesquisas. Pelo tamanho do laboratório, que além do corpo docente e discente da ESDI/UERJ conta com parceiros da UFF, UTFPR, UFPE, UFPA e ESPM-Rio, os coordenadores optaram por uma seleção como uma pesquisa, seguindo métodos bem definidos em três etapas:

levantamento, organização e seleção. Valendo-se da ferramenta de ordenação de cartões, os textos foram classificados em três eixos temáticos: aprender projetando; aprender questionando; e estratégias pedagógicas.

## LADA

O livro do LADA (Laboratório de Design e Antropologia), organizado pelas professoras e pesquisadores Barbara Szaniecki e Zoy Anastassakis e pelo pesquisador Pedro Biz, é uma coletânea de reflexões sobre as primeiras pesquisas de doutorado defendidas por pesquisadoras que desenvolveram suas pesquisas no LADA. Ainda que oriundas de um mesmo tempo e lugar, as pesquisas aqui reunidas são muito distintas em termos de temas e abordagens, convergindo em torno de um referencial teórico compartilhado, assim como no engajamento comum na busca de modos de fazer pesquisa em design envolvendo mais pessoas, coisas e territórios.

O Livro do CURA (Grupo de pesquisas em Cultura, Urbanismo, Resistência e Arquitetura), organizado pelo professor e pesquisador André Carvalho, busca refletir e apresentar, a partir das pesquisas em desenvolvimento, as relações entre arquitetura, arte e design. Para isso, além da apresentação da exposição Atravessar e Presente, reunindo obras de artistas que situam a ideia de cidade no debate contemporâneo das emergências sociais e de suas relações com a arte, o livro reúne, também, textos dos pesquisadores do CURA que tratam de poéticas e temáticas vinculadas a suas respectivas pesquisas: cidade, gênero, design social, expressão gráfica e vida. O livro propõe, ainda, a reunião de textos e traduções de pesquisadores convidados em torno de temáticas, muito caras à vocação do CURA, que tensionam as relações entre arquitetura e design vinculadas a territorialidade, etnicidade, arte e história.

Essa coleção foi idealizada por um Comitê Editorial constituído por quatro laboratórios de pesquisa do PPDESDI e teve a coordenação editorial de Barbara Szaniecki, coordenadora do PPDESDI, e Pedro Biz, pesquisador do LADA. Como Comitê Editorial e Coordenação Editorial, agradecemos a Tarcísio Bezerra pelo projeto gráfico e a Laura Loyola e Aline Canejo pela



revisão dos textos. E agradecemos à UERJ e ao PROAP da CAPES pelos auxílios que nos permitiram realizar esta coleção.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

*Barbara Szaniecki*

*Pedro Biz*

COMITÊ EDITORIAL

*CURA Grupo de Pesquisa Cultura Urbanismo Resistência Arquitetura*

*DEMO Laboratório de Design-Ficção*

*DESEDUCA Laboratório de Design e Educação*

*LADA Laboratório de Design e Antropologia*

# Índice Remissivo

- Ação dialógica 250, 255, 257, 258, 263, 265
- Afetos 27, 31, 106, 123, 290, 306, 308, 326, 355, 356, 358, 359, 361, 362, 365, 366, 367, 371, 372, 374, 375, 376, 377
- América Latina 155, 251, 276, 277, 278, 279, 280, 281
- Aprender projetando 12, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 39, 102, 103, 105, 106, 118, 124, 151, 392, 393, 418
- Aprendizagem inventiva 22, 23, 24, 25, 101, 102, 103, 117, 392, 393, 407
- Apropriação tecnológica 301, 302, 325
- Autonomia 25, 31, 103, 114, 116, 119, 122, 125, 126, 156, 161, 165, 166, 253, 261, 283, 291, 303, 306, 307, 310, 313, 320, 322, 327, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 417
- Byung-Chul Han 59
- Catherine Walsh 278
- Criatividade 29, 77, 113, 116, 160, 162, 225, 258, 259, 261, 268, 307, 330, 345, 390, 391, 392, 393, 395, 399, 407
- Cultura participativa 329, 333, 335, 337, 338, 343, 345, 347
- Decolonialidade 275, 276, 277, 291, 292, 293, 296
- Desenho 13, 59, 88, 111, 120, 121, 229, 230, 232, 237, 240, 247, 302, 309, 310, 315, 316, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 355, 356, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 366, 370, 371, 372, 376, 377, 378, 379, 381, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 403, 405, 406, 407, 416
- Design de experiências de aprendizagem 36, 338
- Design e educação 11, 13, 15, 16, 21, 88, 89, 116, 117, 125, 135, 302, 417, 419

- Design na Escola 32, 88, 124, 389
- Design Thinking 26, 104, 129, 130,  
131, 132, 133, 134, 135, 136,  
138, 142, 143, 145, 146, 148,  
150, 151, 272
- Didática 37, 87, 352
- Dispositivo 27, 106, 111, 112, 113,  
114, 115, 116, 120, 121, 123,  
124, 125, 126, 204, 205, 219,  
220, 221, 224, 310
- DIY 45, 48
- Donald Schön 15, 60, 355, 357, 369
- Educação 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21,  
22, 23, 27, 28, 29, 31, 33, 34,  
36, 37, 38, 39, 40, 44, 49, 54,  
60, 65, 87, 88, 89, 90, 92, 93,  
94, 96, 97, 101, 106, 116, 117,  
122, 124, 125, 126, 129, 131,  
132, 133, 135, 138, 145, 146,  
155, 156, 157, 161, 162, 163,  
164, 165, 166, 173, 195, 231,  
234, 239, 242, 243, 244, 249,  
250, 251, 253, 255, 257, 259,  
261, 262, 264, 272, 277, 302,  
304, 308, 309, 326, 329, 330,  
331, 332, 333, 334, 336, 337,  
338, 339, 341, 342, 343, 344,  
347, 348, 350, 351, 352, 355,  
356, 357, 358, 362, 368, 377,  
378, 381, 382, 383, 392, 393,  
417, 419
- Educação Básica 21, 27, 31, 33, 34,  
36, 38, 89, 90, 106, 131, 132,  
133, 239, 242, 381, 383
- Educação para mídias 66, 173, 208,  
213, 268, 333, 335, 336, 337
- Educação transmídia 329, 332, 333,  
338, 339, 342, 344, 347, 348,  
350, 352
- Ensino 13, 14, 15, 21, 22, 26, 28, 37,  
39, 46, 52, 58, 59, 60, 65, 68,  
71, 84, 87, 89, 91, 94, 101, 114,  
122, 123, 124, 125, 130, 131,  
132, 133, 134, 135, 137, 138,  
147, 150, 151, 155, 156, 157,  
160, 165, 166, 177, 213, 229,  
231, 232, 234, 239, 242, 244,  
245, 246, 247, 265, 272, 292,  
293, 301, 302, 303, 304, 305,  
306, 307, 308, 321, 326, 327,  
329, 330, 331, 355, 359, 366,  
369, 374, 377, 381, 382, 384,  
385, 386, 387, 388, 390, 393,  
394, 395, 403, 406, 407
- Ensino-aprendizagem 15, 21, 89,  
114, 123, 125, 155, 165, 166,  
265, 301, 302, 306, 307, 308,  
321, 326, 329, 330, 369
- Ensino de design 71, 135, 155, 160,  
229, 232, 234, 245, 247
- Espaços Maker 44, 45, 46, 48, 49,  
120, 121
- Estrutura social 169, 189, 258
- Extensão 13, 21, 38, 88, 95, 122, 196,  
220, 301, 302, 303, 304, 305,  
321, 326
- Félix Guattari 22, 60, 83, 101, 175,  
306, 307, 308
- Gambiarra 108, 194, 196, 203, 214,  
224, 225
- Gênero 14, 169, 173, 174, 175, 176,  
177, 178, 181, 185, 188, 190,  
230, 243, 246, 276, 281, 282,  
292, 294, 295, 346, 418
- Gustavo Bomfim 57, 58, 327
- Heteronormatividade 169, 173, 175,  
178, 184
- Ken Baynes 28

- Nigel Cross 23, 25, 26, 104, 134, 135, 138, 332, 333, 346
- Nilda Alves 16
- Outsider within 231, 234
- Paulo Freire 14, 16, 87, 122, 155, 161, 162, 163, 164, 165, 231, 249, 251, 255, 256, 257, 258, 260, 264, 265, 268, 269, 270, 271, 276, 355, 356, 357, 361, 367, 373
- Pedagogia 15, 16, 32, 33, 63, 83, 85, 87, 88, 91, 122, 123, 157, 161, 163, 165, 178, 231, 244, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 263, 264, 265, 268, 269, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 281, 303, 305, 307, 310, 320, 322, 352, 357, 358, 360, 362, 367, 368, 373, 376, 392
- Pedagogia crítica 122, 231, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 264, 265, 268, 269, 273
- Pedagogia da autonomia 122, 253, 261, 303, 307, 310, 320, 322, 357, 358, 362, 367, 368, 373
- Pensamento projetual 15, 21, 37, 38, 45, 46, 117, 121, 123, 126, 157, 159, 194, 195, 223, 378, 381, 389, 390, 391, 392, 395, 406
- Percepção 23, 29, 32, 36, 90, 102, 119, 137, 162, 170, 171, 172, 187, 188, 202, 212, 213, 214, 225, 251, 283, 289, 290, 293, 306, 309, 310, 311, 318, 325, 326, 355, 362, 365, 367, 370, 383, 407
- Política 13, 14, 16, 17, 29, 43, 108, 122, 162, 165, 193, 225, 233, 240, 245, 249, 250, 253, 255, 262, 271, 277, 279, 290, 304, 378
- Processos de criação 38, 79, 83
- Processos lentos experimentais 59, 60, 64, 83
- Produção de si e do mundo 26, 105, 114, 392
- Professoras-Designers de Experiências de Aprendizagem 21
- Relatos de experiência 234
- Sociedade 14, 22, 30, 47, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 83, 87, 88, 89, 91, 96, 101, 108, 109, 134, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 187, 188, 189, 213, 225, 231, 238, 301, 302, 304, 305, 307, 325, 327, 330, 337, 351, 357, 368, 416
- Subjetividade 22, 23, 35, 36, 60, 83, 101, 102, 110, 114, 118, 119, 121, 122, 125, 243, 276, 281, 288, 294, 301, 302, 303, 306, 307, 308, 325, 326, 327, 328, 334, 393, 407
- Suely Rolnik 60, 175, 306, 307
- Teoria 15, 22, 23, 34, 40, 58, 65, 101, 102, 117, 157, 166, 229, 232, 250, 257, 278, 279, 383
- Territórios 35, 66, 84, 114, 118, 198, 202, 203, 223, 293, 311, 418
- Virgínia Kastrup 22, 392, 407





PPD **ESDI**

Programa de Pós-graduação em Design

Este livro foi realizado com o uso das famílias tipográficas Cy (Jürgen Huber – supertype) e Alegreya (Juan Pablo del Peral – Google), ambas licenciadas pela Adobe Fonts.



Apresentamos este livro como um convite aos leitores para mergulharem no universo das pesquisas do Laboratório de Design e Educação, DesEduca Lab. O laboratório abre-se à investigação das inserções de design em práticas educativas pensando tanto o projeto como a educação de forma ampla e aberta.

Ao refletir a diversidade interna do grupo, o livro constitui a primeira coletânea de textos referentes às pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do laboratório entre 2019 a 2022. Os textos estão organizados pelas temáticas *aprender projetando*; *aprender questionando*; *estratégias pedagógicas* que refletem os interesses, indagações, discussões e pesquisas do grupo. Com efeito, podemos entender o livro como uma fotografia instantânea do grupo em movimento.



**PPDESDI**

Programa de Pós-graduação em Design



9 786599 651533