



a

*desvios,
encontros e
atravessamentos
entre design
e educação*

EDITORIAL

Desvios, encontros e atravessamentos entre design e educação: parte 2

Esta edição da Arcos Design é uma continuidade da edição *Desvios, encontros e atravessamentos entre design e educação*, volume 15, número 1, lançada no primeiro semestre de 2022. Dado o grande número de submissões de artigos, assim como a qualidade dos mesmos, a equipe editorial acreditou na importância de dar novamente espaço à discussão da temática. Lembramos que o volume 15, números 1 e 2, são frutos de uma parceria com o DesEduca lab – Laboratório de Design e Educação da ESDI, que contribuiu com a proposta da temática, indicação de pareceristas especializados, participação da edição, dentre outras atribuições. A temática proposta busca pensar as relações entre design e educação a partir de um ponto de vista crítico considerando os encontros, mas também os “desvios e atravessamentos” entre os dois campos.

O volume 15, número 2 inclui, além dos artigos, as categorias entrevistas e ensaios na revista. Nossa política tem por objetivo ampliar o escopo de produções da revista Arcos Design. Entendemos que a diversidade de categorias de texto pode trazer um ecletismo de abordagens sobre o campo do design, assim como atrair novas parcerias. A partir do cadastramento da revista Arcos Design como projeto de extensão da UERJ, tivemos a participação de uma bolsista de extensão em diversas etapas da produção editorial. Constatamos que a participação do corpo discente da graduação vem se intensificando a cada número.

A atual edição começa com a entrevista da professora Rita Couto sobre relações entre o Design e a Educação, realizada pelo Youtube em *live* de outubro de 2020, período pandêmico. A entrevista se deu com base em perguntas criadas coletivamente por membros de uma disciplina do PPDESDI. Em seguida, uma série de artigos sobre a temática do Design e da Educação ganha espaço na revista. Questões como a experiência docente e o estímulo à autonomia do educando, problematizações alternativas às definições essencialistas dos campos, literacia imagética e estímulo ao pensamento crítico-criativo, aquisição de linguagem por meio da leitura visual e tátil, memórias

e experiências do ensino em design em contextos específicos, construção colaborativa do conhecimento, caracterização da influência do design na moda e oficinas criativas como instrumentos metodológicos, reflexões em torno do ensino técnico em design na busca por uma formação integrada são objetos de análise e reflexão.

Os ensaios versam sobre ideias como uso e usabilidade no ensino em design, bem como acerca da natureza do problema de Design sob o nome de problemas indomáveis.

Por fim, os artigos completos em fluxo contínuo se debruçam sobre dinâmicas pedagógicas baseadas em representações gráficas de síntese e sobre as relações entre inclusão, empoderamentos e processos de prototipagem. O conjunto de textos oferece a oportunidade da aplicação de uma visão crítica e construtiva sobre e para o campo do Design.

O segundo número de *Desvios, encontros e atravessamentos entre design e educação*, conta com a colaboração de diversos articulistas e pareceristas, provenientes de instituições de ensino nacionais e internacionais. A parceria estabelecida com estes atores é de fundamental importância para a existência não só deste número, mas do projeto editorial como um todo.

Boa leitura!

André Carvalho, ESDI/UERJ

Barbara Necyk, ESDI/UERJ

Carolina Noury, ESDI/UERJ

Ricardo Artur P. Carvalho, ESDI/UERJ

EXPEDIENTE

Volume 15, nº 2, Setembro 2022

ARCOS DESIGN é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Design Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ENDEREÇO

Rua do Passeio nº 80, Centro, CEP 20021-290. Rio de Janeiro, RJ
arcos-design@esdi.uerj.br

EDITORES CHEFES

André Carvalho, ESDI/UERJ
Barbara Necyk, ESDI/UERJ
Carolina Noury, ESDI/UERJ
Ricardo Artur P. Carvalho, ESDI/UERJ

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Farbiarz, UFF
André Monat, ESDI/UERJ
Carla Galvão Spinillo, UFPR
Jackeline Lima Farbiarz, PUC-RIO
Lucy Niemeyer, ESDI/UERJ
Marcos da Costa Braga, USP
Rafael Cardoso, UERJ/FU-BERLIN

EDITORES DE SEÇÃO TEMÁTICA

DESEDUCA LAB, ESDI/UERJ:
Barbara Necyk
Bianca Martins
Ricardo Artur P. Carvalho

EDITORES EXECUTIVOS

Ana Dias, ESDI/UERJ
Daniela Souto, ESDI/UERJ
Eduardo Barros Gonçalves, ESDI/UERJ
Marcos Fernandes, ESDI/UERJ
Pamela Marques, ESDI/UERJ
Tarcísio Martins, ESDI/UERJ
Valter V. Costa, ESDI/UERJ

CAPA

FOTOGRAFIA:
Camila Niemeyer, ESDI/UERJ
PROJETO GRÁFICO CAPA:
Daniela Souto, ESDI/UERJ

DIAGRAMAÇÃO

Patricia Ferreira dos Santos, ESDI/UERJ
Tarcísio Martins Filho, ESDI/UERJ
Valter V. Costa, ESDI/UERJ

AVALIADORES

Alexandre Cantini, PUC-RIO
Almir Mirabeau, ESDI/UERJ
Ana Bia Andrade, UNESP
Ana Dias de Alencar, ESDI/UERJ
Ana Freire de Oliveira, EBA/UF RJ
Ana Paula Zarur, UVA
André Luis Ferreira Beltrão, ESPM
André Carvalho, ESDI/UERJ
Barbara Neczyk, ESDI/UERJ
Bianca Martins, ESDI/UERJ
Bruna Saddy, PUC-RIO
Camila Assis Peres Silva, UFCG
Camila Bezerra, UFC
Carlos Velázquez, Unifor
Carolina Noury, ESDI/UERJ
Cláudia Mendes, EBA/UF RJ
Daniela Marçal, PUC-RIO
Daniel Malaguti, PUC-RIO
Deborah Christo, UFRJ
Denise Filippo, ESDI/UERJ
Douglas Antunes, UESC
Edna Cunha Lima, PUC-RIO
Eduardo Barros Gonçalves, ESDI/UERJ
Fabiana Duffrayer, ESDI/UERJ
Fernando Minto, ESDI/UERJ
Flávio Glória Caminada Sabrá, IFRJ
Francisco Valle, UFR RJ
Gabriel Schvarsberg, ESDI/UERJ
Gisela Costa Pinheiro Monteiro, UFF

Glaucineide do Nascimento Coelho,
ESDI/UERJ
Guilherme Altmayer, ESDI/UERJ
Irina Aragão, PUC-RIO
Izabel Oliveira, PUC-RIO
João Victor Correia de Melo, PUC-RIO
Joy Till, PUC-RIO
Julie Pires, UFRJ
Kelli Smythe, UFPR
Leonardo Cardarelli, PUC-RIO
Luciana Requião, UFF
Luiz Antonio de Saboya, ESDI/UERJ
Marcelo Ribeiro, EBA/UF RJ
Márcio Guimarães, UFMA
Maria Cristina Ibarra, UFPE
Nathalia Sá Cavalcante, PUC-RIO
Noni Geiger, ESDI/UERJ
Pamela Marques, ESDI/UERJ
Raphael Argento, IFRJ
Rafaella Peres, UFMS
Ricardo Artur Pereira Carvalho,
ESDI/UERJ
Ricardo Cunha Lima, UFPE
Rodrigo Gonzatto, PUC-PR
Sâmia Batista, UFPA
Stephania Padovani, UFPR
Zoy Anastassakis, ESDI/UERJ
Wandyr Hagge, ESDI/UERJ

Sumário

ENTREVISTAS

- 9 **Rita Couto: fertilizações recíprocas entre Design e Educação**
Barbara Necyk (ESDI/UERJ, Brasil)
Bianca Martins (ESDI/UERJ, Brasil)

ARTIGOS COMPLETOS TEMÁTICOS

- 24 **Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial**
Leo Name (jDALE!, FAUFBA/UFBA, Brasil)
- 52 **Por um design desacomodado: reflexões e análises do campo**
Nina Reis Côrtes (PUC-RIO, Brasil)
Denise Berruezo Portinari (PUC-RIO, Brasil)
- 71 **Literacia imagética e construção de imagem na sociedade do desempenho**
Julieta Costa Sobral (PUC-Rio, Brasil)
Carlos Eduardo Félix da Costa (PUC-Rio, Brasil)
Jackeline Lima Farbiarz (PUC-Rio, Brasil)
- 91 **Design, linguagem e objeto háptico**
Cristina Portugal (PUC-Rio, Brasil)
Márcio J. S. Guimarães (UFMA, Brasil)
Ana Correia (PUC-Rio, Brasil)
- 111 **Experiências itinerantes da primeira turma da Universidade Federal do Paraná (1975-1978)**
Alexandre Antonio de Oliveira (Universidade Federal do Paraná, Brasil)
Ronaldo de Oliveira Corrêa (Universidade Federal do Paraná, Brasil)
- 133 **Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil**
Isabela Mosquini (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Jessica Maria Tomé (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Rochelle Cristina dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Thabata Janine Buse Pinheiro (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

- 150 Levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos**
Anelise Zimmermann (UDESC, Brasil)
Solange Galvão Coutinho (UFPE, Brasil)
Silvio Romero Botelho Barreto Campello (UFPE, Brasil)
- 166 Reunião visual remota para construção colaborativa de conhecimento**
Luciana da Silva Bertoso (UFPR, Brasil)
Priscila Daienny Zimmermann Nardon (UFPR, Brasil)
Reinaldo Pereira de Moraes (UFPR, Brasil)
Stephania Padovani (UFPR, Brasil)
- 192 Relação entre Moda e Design na Sociedade Contemporânea e Educação Superior Brasileira: Observação da Influência do Design na Moda através do Levantamento dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda e Moda no Brasil**
Bruna Leônico Prada dos Santos (UFSC, Brasil)
Ricardo Triska (UFSC, Brasil)
- 211 Design para calouros: o mobiliário urbano como tema de reflexão sobre a cidade**
Antonio Colchete Filho (PROAC/UFJF, Brasil)
Josiele Cíntia de Souza Rocha (PROAC/UFJF, Brasil)
Juliana Varejão Giese (PPGau/UFV, Brasil)
Fernando Araújo Costa (PROAC /UFJF, Brasil)
Mayara Carvalho Gomes (PROAC/UFJF, Brasil)
Danielle Lopes Vilas (UFJF, Brasil)
- ENSAIOS**
- 231 Design is not for the weak: on the use in design education**
Maya Ober (Universidade de Berna, Suíça)
- 241 Problemas indomáveis: um ensaio teórico sobre wicked problems e as competências do designer**
André Grilo (UFRGS, Brasil)
Júlio Carlos de Souza Van Der Linden (UFRGS, Brasil)

259 Ensino do Design na relação Trabalho e Educação: breve análise dos desafios históricos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Lícia Araújo da Hora (UNESP, Brasil)

Camila Andrade dos Santos (Universidade de Lisboa, Portugal)

Karoline Parrião Rodrigues (UFMA, Brasil)

Tito Carvalho Tsuji (UFMA, Brasil)

ARTIGOS COMPLETOS EM FLUXO CONTÍNUO

281 Entre metáforas e mandalas: efeitos do uso de elementos-surpresa no desenvolvimento de RGSs (representações gráficas de síntese)

Stephania Padovani (UFPR, Brasil)

301 A prototipagem enquanto potencialização da inclusão social e empoderamento de meninas com deficiência

Natália Duhart Figueiredo (Unisinos, Brasil)

Guilherme Englert Corrêa Meyer (Unisinos, Brasil)

EXPEDIENTE

Volume 15, nº 2, Setembro 2022

ARCOS DESIGN é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Design Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ENDEREÇO

Rua do Passeio nº 80, Centro, CEP 20021-290. Rio de Janeiro, RJ
arcos-design@esdi.uerj.br

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Farbiarz, UFF
André Monat, ESDI/UERJ
Carla Galvão Spinillo, UFPR
Jackeline Lima Farbiarz, PUC-RIO
Lucy Niemeyer, ESDI/UERJ
Marcos da Costa Braga, USP
Rafael Cardoso, UERJ/FU-BERLIN

EDITORES CHEFES

André Carvalho, ESDI/UERJ
Barbara Necyk, ESDI/UERJ
Carolina Noury, ESDI/UERJ
Ricardo Artur P. Carvalho, ESDI/UERJ

EDITORES EXECUTIVOS

Ana Dias, ESDI/UERJ
Daniela Souto, ESDI/UERJ
Eduardo Barros Gonçalves, ESDI/UERJ
Marcos Fernandes, ESDI/UERJ
Pamela Marques, ESDI/UERJ
Tarcísio Martins, ESDI/UERJ
Valter V. Costa, ESDI/UERJ

EDITORES DE SEÇÃO TEMÁTICA

DESEDUCA LAB, ESDI/UERJ:
Barbara Necyk
Bianca Martins
Ricardo Artur P. Carvalho

CAPA

FOTOGRAFIA:
Camila Niemeyer, ESDI/UERJ
PROJETO GRÁFICO CAPA:
Daniela Souto, ESDI/UERJ

DIAGRAMAÇÃO

Patricia Ferreira dos Santos, ESDI/UERJ
Tarcísio Martins Filho, ESDI/UERJ
Valter V. Costa, ESDI/UERJ

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA

Ana Paula Rodrigues
Patrícia Ferreira Santos

BOLSISTA EXTENSÃO

Patrícia Ferreira Santos

AVALIADORES

Alexandre Cantini, PUC-RIO
Almir Mirabeau, ESDI/UERJ
Ana Bia Andrade, UNESP
Ana Dias de Alencar, ESDI/UERJ
Ana Freire de Oliveira, EBA/UFRJ
Ana Paula Zarur, UVA
André Luis Ferreira Beltrão, ESPM
André Carvalho, ESDI/UERJ
Barbara Neczyk, ESDI/UERJ
Bianca Martins, ESDI/UERJ
Bruna Saddy, PUC-RIO
Camila Assis Peres Silva, UFCG
Camila Bezerra, UFC
Carlos Velázquez, Unifor
Carolina Noury, ESDI/UERJ
Cláudia Mendes, EBA/UFRJ
Daniela Marçal, PUC-RIO
Daniel Malaguti, PUC-RIO
Deborah Christo, UFRJ
Denise Filippo, ESDI/UERJ
Douglas Antunes, UESC
Edna Cunha Lima, PUC-RIO
Eduardo Barros Gonçalves, ESDI/UERJ
Fabiana Duffrayer, ESDI/UERJ
Fernando Minto, ESDI/UERJ
Flávio Glória Caminada Sabrá, IFRJ
Francisco Valle, UFRJ
Gabriel Schvarsberg, ESDI/UERJ
Gisela Costa Pinheiro Monteiro, UFF
Glaucineide do Nascimento Coelho, ESDI/UERJ
Guilherme Altmayer, ESDI/UERJ
Irina Aragão, PUC-RIO
Izabel Oliveira, PUC-RIO
João Victor Correia de Melo, PUC-RIO
Joy Till, PUC-RIO
Julie Pires, UFRJ
Kelli Smythe, UFPR
Leonardo Cardarelli, PUC-RIO
Luciana Requião, UFF
Luiz Antonio de Saboya, ESDI/UERJ
Marcelo Ribeiro, EBA/UFRJ
Márcio Guimarães, UFMA
Maria Cristina Ibarra, UFPE
Nathalia Sá Cavalcante, PUC-RIO
Noni Geiger, ESDI/UERJ
Pamela Marques, ESDI/UERJ
Raphael Argento, IFRJ
Rafaella Peres, UFMS
Ricardo Artur Pereira Carvalho, ESDI/UERJ
Ricardo Cunha Lima, UFPE
Rodrigo Gonzatto, PUC-PR
Sâmia Batista, UFPA
Stephania Padovani, UFPR
Zoy Anastassakis, ESDI/UERJ
Wandyr Hagge, ESDI/UERJ

Sumário

ENTREVISTAS

- 9 **Rita Couto: fertilizações recíprocas entre Design e Educação**
Barbara Necyk (ESDI/UERJ, Brasil)
Bianca Martins (ESDI/UERJ, Brasil)

ARTIGOS COMPLETOS TEMÁTICOS

- 24 **Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial**
Leo Name (¡DALE!, FAUFBA/UFBA, Brasil)
- 57 **Por um design desacomodado: reflexões e análises do campo**
Nina Reis Côrtes (PUC-RIO, Brasil)
Denise Berruezo Portinari (PUC-RIO, Brasil)
- 76 **Literacia imagética e construção de imagem na sociedade do desempenho**
Julieta Costa Sobral (PUC-RIO, Brasil)
Carlos Eduardo Félix da Costa (PUC-RIO, Brasil)
Jackeline Lima Farbiarz (PUC-RIO, Brasil)
- 96 **Design, linguagem e objeto háptico**
Cristina Portugal (PUC-RIO, Brasil)
Márcio J. S. Guimarães (UFMA, Brasil)
Ana Correia (PUC-RIO, Brasil)
- 116 **Experiências itinerantes da primeira turma da Universidade Federal do Paraná (1975-1978)**
Alexandre Antonio de Oliveira (UFPR, Brasil)
Ronaldo de Oliveira Corrêa (UFPR, Brasil)
- 138 **Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil**
Isabela Mosquini (UFSC, Brasil)
Jessica Maria Tomé (UFSC, Brasil)
Rochelle Cristina dos Santos (UFSC, Brasil)
Thabata Janine Buse Pinheiro (UFSC, Brasil)
- 155 **Levantamento de experiências prévias em desenho de**

estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos

Anelise Zimmermann (UDESC, Brasil)

Solange Galvão Coutinho (UFPE, Brasil)

Silvio Romero Botelho Barreto Campello (UFPE, Brasil)

171 Reunião visual remota para construção colaborativa de conhecimento

Luciana da Silva Bertoso (UFPR, Brasil)

Priscila Daienny Zimermann Nardon (UFPR, Brasil)

Reinaldo Pereira de Moraes (UFPR, Brasil)

Stephania Padovani (UFPR, Brasil)

197 Relação entre moda e design na sociedade contemporânea e educação superior brasileira: observação da influência do design na moda através do levantamento dos cursos de pós- graduação lato sensu em design de moda e moda no Brasil

Bruna Leôncio Prada dos Santos (UFSC, Brasil)

Ricardo Triska (UFSC, Brasil)

216 Design para calouros: o mobiliário urbano como tema de reflexão sobre a cidade

Antonio Colchete Filho (PROAC/UFJF, Brasil)

Josiele Cíntia de Souza Rocha (PROAC/UFJF, Brasil)

Juliana Varejão Giese (PPGAU/UFV, Brasil)

Fernando Araújo Costa (PROAC/UFJF, Brasil)

Mayara Carvalho Gomes (PROAC/UFJF, Brasil)

Danielle Lopes Vilas (UFJF, Brasil)

ENSAIOS

236 Design is not for the weak: on the use in design education

Maya Ober (UNIBE, Suíça)

246 Problemas indomáveis: um ensaio teórico sobre *wicked problems* e as competências do designer

André Grilo (UFRGS, Brasil)

Júlio Carlos de Souza Van Der Linden (UFRGS, Brasil)

264 Ensino do Design na relação Trabalho e Educação: breve análise dos desafios históricos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Lícia Araújo da Hora (UNESP, Brasil)
Camila Andrade dos Santos (ULISBIA, Portugal)
Karoline Parrião Rodrigues (UFMA, Brasil)
Tito Carvalho Tsuji (UFMA, Brasil)

ARTIGOS COMPLETOS EM FLUXO CONTÍNUO

- 286** **Entre metáforas e mandalas: efeitos do uso de elementos-surpresa no desenvolvimento de RGS's (representações gráficas de síntese)**
Stephania Padovani (UFPR, Brasil)
- 306** **A prototipagem enquanto potencialização da inclusão social e empoderamento de meninas com deficiência**
Natália Duhart Figueiredo (UNISINOS, Brasil)
Guilherme Englert Corrêa Meyer (UNISINOS, Brasil)

Experiências itinerantes da primeira turma da Universidade Federal do Paraná (1975-1978)

Alexandre Antonio de Oliveira (UFPR, Brasil)
aleantoli@gmail.com

Ronaldo de Oliveira Corrêa (UFPR, Brasil)
olive.ronaldo@gmail.com

Experiências itinerantes da primeira turma da Universidade Federal do Paraná (1978-1978)

Resumo: Este artigo tem por objetivo evidenciar as sociabilidades e circulações de discentes da primeira turma de Desenho Industrial e Comunicação Visual da Universidade Federal do Paraná, entre 1975 e 1978, sobre suas experiências formativas na cidade de Curitiba para uma reconstrução de circuitos e práticas de espaços na constituição de sujeitos a partir da história oral. Este trabalho faz parte da pesquisa de maior abrangência, em andamento, sobre as memórias, experiências, sociabilidades e trajetórias de discentes da primeira turma (1975 a 1978) de comunicação visual e desenho industrial da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entendemos na pesquisa que a constituição dos sujeitos é um tema que abrange diversas áreas de investigação, que inclui os processos sociais de troca de valores e significados pautados pelas sociabilidades, trajetórias, práticas e saberes. **Palavras-chave:** História do ensino do design. História oral. Práticas de espaço

Itinerant experiences of the first class at the Federal University of Paraná (1975-1978)

Abstract: *This article aims to highlight the sociabilities and circulations of students from the first class of Industrial Design and Visual Communication at the Federal University of Paraná, between 1975 and 1978, about their formative experiences in the city of Curitiba for a reconstruction of circuits and practices of spaces in the constitution of subjects from oral history. This work is part of a larger ongoing research about memories, experiences, sociabilities and trajectories of students from the first class (1975 to 1978) of visual communication and industrial design at the Federal University of Paraná (UFPR). We understand in the research that the constitution of subjects is a theme that covers several areas of investigation, which includes the social processes of exchange of values and meanings guided by sociabilities, trajectories, practices and knowledge.*

Keywords: *History of design education. Oral history. Space practices.*

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo evidenciar por meio das sociabilidades e circulações de discentes da primeira turma de Desenho Industrial e Comunicação Visual da Universidade Federal do Paraná, entre 1975 e 1978, suas experiências formativas na e mediadas pela cidade de Curitiba, no Paraná. Isso, para uma reconstrução de circuitos e práticas de espaços que produziram efeitos na constituição de sujeitos. Este trabalho faz parte de pesquisa de maior abrangência¹, em andamento, sobre as memórias, experiências, sociabilidades e trajetórias de discentes da primeira turma (1975 a 1978) de comunicação visual e desenho industrial da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entendemos que a constituição dos sujeitos é um tema que abrange diversas áreas de investigação, inclui os processos sociais de troca de valores e significados pautados pelas sociabilidades, trajetórias, práticas e saberes.

Conceitualmente, tomamos por base as formas pelas quais o passado é reconstituído por lembranças, buscando, dessa forma, reconstruir experiências e algumas histórias da formação de discentes na área do design, por meio da reunião de fragmentos narrados por alguns daqueles atores. Neste sentido, o principal tipo de fonte desta pesquisa é a oral, produzida por entrevistas. Seguimos a perspectiva de Bosi (1979, p.58) quando menciona que o “instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem”. A partir da linguagem, em especial a narrativa, buscou-se reconstruir histórias e experiências desse grupo. Em vista disso, tratou-se não somente de memórias individuais, mas também de memórias coletivas.

Recorremos a Halbwachs (1990) na afirmação de que toda memória individual corresponde à memória coletiva tangenciada pela sua temporalidade, espacialidade e interação. Sendo assim, vimos as narrativas memorialistas como uma maneira de (re)construção de identidade social entrelaçada por uma teia imbricada de outras identidades, a saber, a identidade profissional de designer.

Na perspectiva de Bosi (1979), há nitidamente diferença entre o vivido e o lembrado, permitindo diferentes versões de um mesmo fato. Verdades particulares acabam sendo advogadas como verdades coletivas, uma vez que os narradores são sujeitos de suas próprias narrações sobre o vivido. Entendemos, portanto, a memória não como um processo estático, mas um fenômeno dinâmico, sempre a ressignificar o que se lembra e o como se lembra.

1 OLIVEIRA, 2021.

Esse aprofundamento teórico sobre a memória articulamos ao conceito de experiência e saber da experiência, proposto por Bondía (2002, p.21). Para esse autor, a experiência é “o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A partir dessa conceituação entendemos que o sujeito da experiência, como Bondía também declara, é um sujeito exposto, que se abre, aquele que padece, que é interpelado. Por isso, a experiência tem um componente fundamental, a saber, sua capacidade de formação ou transformação. Sendo o sujeito da experiência, portanto, aberto à sua própria transformação.

Além da experiência e o sujeito da experiência, há um terceiro fator na explanação do autor, o saber da experiência. Não se trata de um saber científico ou do saber da informação. Esse saber é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.27). Este saber está ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular e os sentidos atribuídos por esses à própria existência. Trata-se de um saber particular, subjetivo, pessoal.

Vinculamo-nos também a Simmel (1917). Esse autor atenta para a importância da subjetividade no exercício da sociabilidade. Entendemos, como o autor, que é fundamental considerar a individualidade e a subjetividade no processo de interação e associação com outros indivíduos e nas atividades que conduzem. Privilegiar a subjetividade e a sociabilidade, no universo de pesquisa proposto, significou valorizar as amizades, os encontros, as reuniões, as práticas, despidos de um caráter instrumental. Ao seguir os passos de Simmel, buscamos explorar com afinco a cultura subjetiva desses(as) interlocutores(as), em especial, a experiência.

Apoiados nisso, adentramos o plano da sociabilidade. Partimos da concepção de sociabilidade que Simmel (1971) propõe, de que ela é a play-form (forma lúdica) da associação. Ela não está presa a necessidades ou interesses específicos. No entanto, o próprio autor alerta que em todos os tipos de associação a sociabilidade está presente. Entrelaçamos a esse conceito a concepção de sociabilidade de Agulhon (2016), que ajuda a problematizar a formação de grupos voltando-se para os lugares, as instituições e os projetos em comum que permeiam esses conjuntos e apontam uma perspectiva simbólica subjacente: as redes por ela formadas. Essa visão também reflete o lado sensível das tramas, atravessadas por vínculos de afeição ou animosidades que podem ser compartilhados.

É a partir da memória que esse trabalho ganha consistência no indivíduo-sujeito. É na articulação e amarração entre eles que é dado significado à vida, às ações, à própria identidade. A constituição se dá a partir dessas

visões retrospectivas (e prospectivas, em termos de projeto) que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações dentro de uma conjuntura de vida, no elencar etapas de sua trajetória.

Nesta pesquisa, as sociabilidades e ações se deram em Curitiba no recorte temporal de 1975 a 1978. Para o entendimento dessas sociabilidades e as práticas na cidade, recorreremos a autores que estabelecem noções nessa dimensão. Estabelecemos diálogo com Magnani (2014) ao definir os “trajetos”, ou seja, os fluxos recorrentes, desses atores sociais na cidade de Curitiba na dimensão temporal estabelecida a partir do conjunto de pontos localizados espacialmente. A partir dos trajetos e dos pontos, é possível reconhecer locais e áreas que marcam e viabilizam uma atividade ou prática predominante. Essas áreas Magnani define como “manchas”. Essas, por sua vez

Acolhe[m] um número maior e mais diversificado de usuários viabilizando possibilidades de encontro e não relações de pertencimento, [...] a mancha acena com o imprevisto, pois ainda que sejam conhecidos, o padrão de gosto ou pauta de consumo aí imperantes, não se sabe ao certo o que ou quem vai se encontrar. (MAGNANI, 2014, p.10)

Com os conceitos de trajeto e mancha foi possível identificar outras pessoas – além dos discentes e docentes dos cursos de comunicação visual e desenho industrial – que faziam parte do “circuito” do aprendizado e formação profissional do design entre 1975 e 1978. Magnani (2014, p.15) define circuito como “a configuração espacial, não contígua, produzida pelos trajetos de atores sociais no exercício de alguma de suas práticas, em dado período de tempo”.

O que Magnani (2014) trata nessas definições é a apreensão coletiva da cidade, não há a possibilidade de definir circuitos a partir de um indivíduo. Além da dimensão coletiva, buscamos também a apreensão da cidade pela escala humana, pelas experiências vividas e narradas. Baseamos essa transposição narrativa das maneiras de apropriação dos espaços em De Certeau (1994) reconhecendo que as descrições orais de lugares representam um corpus no qual possibilita “ver e ir” nestes locais a partir dos relatos, assim como estabelecer circulações e operações nesses espaços.

Assim como De Certeau (1994, p. 100), entendemos o espaço como “um lugar praticado”. Pela narração, os espaços são especificados a partir da ação dos sujeitos históricos. Há no discurso uma direção de existência e atividade. Merleau-Ponty (1999, p.391) afirma que “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas”. Consideramos, assim, as práticas narradas para determinar os espaços vividos, as apropriações, o mundo percebido.

Sendo a pesquisa circunscrita à investigação de práticas, saberes e sociabilidades a partir de documentos de diversas tipologias com ênfase aos depoimentos, estabelecemos nas práticas cotidianas o fio condutor temporal para as análises. Baseamo-nos em De Certeau (1994) quando demonstramos esse compromisso em narrar as “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, as operações desviantes e clandestinas. O tempo cotidiano preconizado por De Certeau busca uma inversão de perspectiva, um deslocamento de atenção recebidos e impostos pela criação anônima com suas regras próprias. São nessas ocasiões narradas em que apoiamos os modos de proceder – ou maneiras de fazer – destes(as) interlocutores(as).

Tendo como unidade de análise as experiências discentes da primeira turma do curso de Comunicação Visual e Desenho Industrial, entre 1975 e 1978, em Curitiba, realizou-se uma análise descritiva de como esses discentes construíram saberes, práticas e sociabilidades, a partir das suas biografias laborais, aulas, realização de atividades, encontros, espaços e episódios referentes a formação vocacional. Neste artigo, em especial, relatamos as práticas itinerantes da primeira turma na cidade de Curitiba.

2. Método

Foram coletados documentos em suas diversas tipologias, entre primários e secundários. Neste artigo pretende-se evidenciar a coleta de documentos por meio da entrevista e como estes levaram para uma reconstrução de práticas de espaços na constituição de sujeitos.

Algumas das técnicas utilizadas e descritas aqui, foram realizadas em concomitância com outros procedimentos, definindo estratégias e sendo definidas por outras, num e ir e vir de processos. A rede de interlocutores(as) é um destes procedimentos.

A construção da rede de interlocutores(as) se deu a partir de um deles, Antonio Razera Neto², que na ocasião do início desta pesquisa era colega de trabalho de um dos autores. Toni, como é chamado, sabendo desse trabalho e talvez por empolgação de saber que sua turma era objeto de pesquisa, passou a lista de discentes e docentes da primeira turma. Cabe relatar que a maioria dos(as) discentes desta turma mantinha e ainda mantém um canal de comunicação em um grupo do *Whatsapp*³. Com os contatos prévios via telefone ou mensagens, foram indicando outros contatos.

2 Todos(as) os(as) interlocutores(as) mencionados(as) na pesquisa autorizaram a publicação de seus nomes via Termo de Autorização.

3 Aplicativo de mensagens instantâneas. Endereço: <http://www.whatsapp.com>

Ao total, foram entrevistadas para esta pesquisa 9 interlocutores(as), sendo 3 docentes e 6 discentes à época. Apresentamos no quadro abaixo a relação dos(as) interlocutores(as):

Quadro 1. Rede de interlocutores(as) e relação das entrevistas

Entrevista	Relação com a pesquisa	data	duração
Airton Caminha	Docente e coordenador do curso a partir do ano de 1977.	25/07/2019	148 min.
José Humberto Boguszewski	Docente do curso a partir do ano de 1976	02/08/2019	151 min.
Virgínia Borges de Carvalho Kistmann	Docente do curso a partir da segunda metade do ano de 1975	21/11/2019	152 min.
Julio Eugênio Bertola	Discente concluinte do curso de Desenho Industrial	20/04/2020	72 min.
Newton Gama Junior	Discente concluinte do curso de Desenho Industrial	22/04/2020	62 min.
Marília Isfer	Discente concluinte do curso de Desenho Industrial e de Comunicação Visual	23/04/2020	49 min.
Antonio Razera Neto	Discente concluinte do curso de Desenho Industrial	15/09/2020	94 min.
José Antonio Campolim Meregé	Discente concluinte do curso de Comunicação Visual	17/10/2020	123 min.
Dulce Maria Paiva Fernandes	Discente concluinte do curso de Desenho Industrial	17/12/2020	100min.

FONTE: dos autores (2021) adaptado de Muller (2016)

Para este artigo foram utilizados 4 depoimentos dos 9 coletados: o de Antonio Razera Neto, Júlio Bertola, Marília Isfer e Newton Gama Junior. Para a presente pesquisa, não se pretende entrevistar outros(as) interlocutores(as). As entrevistas ocorreram em diversas condições e meios, negociando sempre com a disposição e disponibilidade de cada pessoa. A modo de explicitação do processo de negociação, a pessoa entrevistada definiu o local para registro do depoimento. Em todos os locais escolhidos a captação de áudio era propícia por não serem locais barulhentos ou movimentados. Devido à pandemia de COVID-19 e considerando todas as regras de distanciamento social, decidimos fazer quatro entrevistas por meio de videoconferência mediada pelo *Whatsapp* – entrevistas de Newton Gama, Julio Bertola, Marília Isfer e Dulce Fernandes.

A partir dos conceitos de história oral definidos por Meihy (1996), pretende-se nessa pesquisa mesclar um “projeto temático” com a “história oral de vida”. Partimos dos relatos dos interlocutores e interlocutoras e o uso, como apoio, dos dados obtidos por outros documentos, gerando uma “mescla de

situações vivenciais” e dando mais vivacidade aos relatos. Sendo assim, para as entrevistas, definimos uma estrutura de perguntas relacionadas à temática central da pesquisa. A partir desta estrutura foram desenvolvidos dois modelos de roteiros, um para os docentes e outro para os discentes, buscando os relatos de experiências sobre a formação, práticas, espaços e sociabilidades.

Para Barnes (1987, p.167), rede é “um conjunto de relações interpessoais concretas que vinculam indivíduos a outros indivíduos”. A rede significa uma ligação direta entre os sujeitos determinados por diversas ligações de diferentes naturezas. No caso desta pesquisa, a ligação seria de amizade, reciprocidade e a partir das práticas e sociabilidades nas atividades dentro e fora do curso, no recorte temporal de 1975 a 1978 – período da formação.

A apresentação da rede de interlocutores, baseada no modelo sugerido por Barnes (1987, p.165), no qual pontos determinam as pessoas e as junções, linhas, ângulos e distanciamentos determinam as relações interpessoais, desta forma é possível ilustrar e visualizar redes e circuitos. Barnes (1987) também propõe a construção dessa rede a partir de uma “figura alfa”, uma pessoa central para o conjunto e a partir da qual se desenrolam diversas conexões. Nesta pesquisa determinamos como figuras-chave os “Irmãos Razera”, Dalton e Toni Razera. Justificamos a escolha por duas pessoas ao invés de uma: Dalton foi discente no curso de Comunicação Visual enquanto Toni foi discente no curso de Desenho Industrial. Suas trajetórias laborais percorrem tanto o campo acadêmico quanto o não acadêmico, abrangendo a rede de contatos possíveis para esta pesquisa.

Na tentativa de visualização de outros personagens dentro da amostra, inserimos na representação da rede parcial pessoas que faziam parte da turma ou docentes que foram mencionados nas entrevistas. De acordo com as menções estabelecemos as proximidades buscando visualizar uma rede mais robusta:

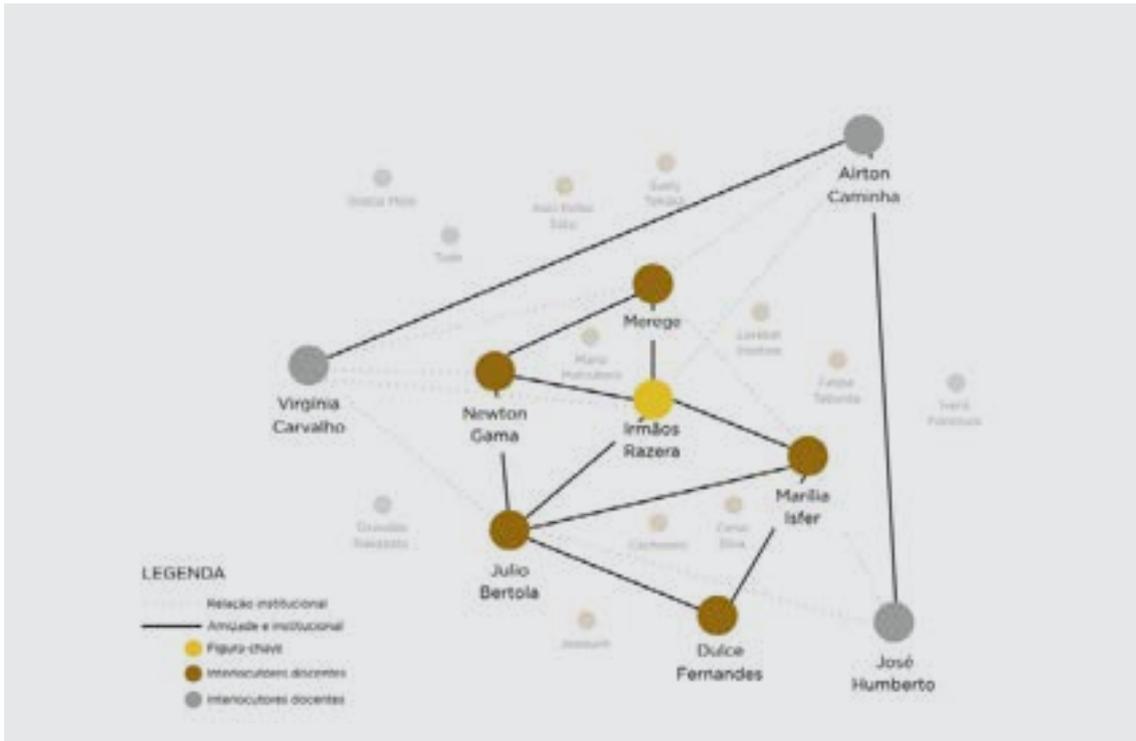


FIGURA 1. Representação da rede parcial dos discentes e docentes entre 1975 e 1978 – fonte: dos autores (2021)

Entendemos que a representação da rede de interlocutores nos ajuda a acessar algumas das conexões que estas pessoas firmaram no recorte temporal estabelecido e serve para entender de modo preliminar a complexidade de relações, experiências e sociabilidades. Assim, dentro desta rede o universo da pesquisa se evidencia. Trata-se de uma rede parcial. Barnes (1997) resume a rede parcial como “qualquer extração de uma rede total, com base em algum critério que seja aplicável à rede total”. No entanto, ressaltamos que tratando de narrativas e experiências individuais não é o intuito desta pesquisa trabalhar com uma amostragem probabilística.

A transcrição das entrevistas foi feita mantendo o sentido intencional dado pelo narrador, como sugere Meihy (1996). Foi utilizado o protocolo de transcrição elaborado por Corrêa (2008), que divide a conversa a partir de dois turnos de fala, indicando pausas e gestos integrantes ao modo de narrar do interlocutor ou interlocutora. Cabe salientar que todas as transcrições foram feitas por um dos autores, incluindo literalmente todas as palavras ditas, mantendo o acervo fraseológico e a caracterização vocabular dos(as) interlocutores(as). A primeira transcrição, ao passo que foi movida para o protocolo de transcrição, também foi revisada e sendo escutada mais uma vez. Esse processo permitiu dividir os turnos de fala assim como corrigir erros gramaticais e pontuações. Por fim, o documento foi enviado para a

revisão dos(as) interlocutores(as), por e-mail ou via *Whatsapp*, junto com uma mensagem explicando o procedimento de revisão.

A revisão das entrevistas pelos(as) interlocutores(as) foi feita de maneira remota e devolvida para os autores com seus devidos apontamentos. Este processo é de suma importância nos procedimentos da história oral, como indica Meihy (1996), uma vez que o colaborador tem ampla liberdade de revelar apenas o que lhe é liberado pelo próprio juízo, consciência ou memória. Dessa forma, é respeitada a opinião e posição da pessoa em expor ou não fatos e o desejo de não tornar públicas informações específicas. Nas revisões ocorreram ajustes mínimos ou omissões de trechos das transcrições. No entanto, toda mudança foi anotada no diário de pesquisa para análise posterior.

Os locais mencionados nos documentos e nas entrevistas como pontos de sociabilidade ou de experiências durante a formação destes discentes foram pontuados em um mapa de Curitiba para entender a circulação deles na cidade. Os espaços mencionados com certa profundidade também foram reconhecidos e cartografados em sua arquitetura. Buscamos com isso estabelecer onde esses episódios e experiências ocorreram (lugares) e de que forma ocorreram (espaços). O modelo de Infográfico de Espaços se encontra abaixo na figura 02 com o exemplo da fotografia do Campus Reitoria, localizado no centro da cidade de Curitiba.

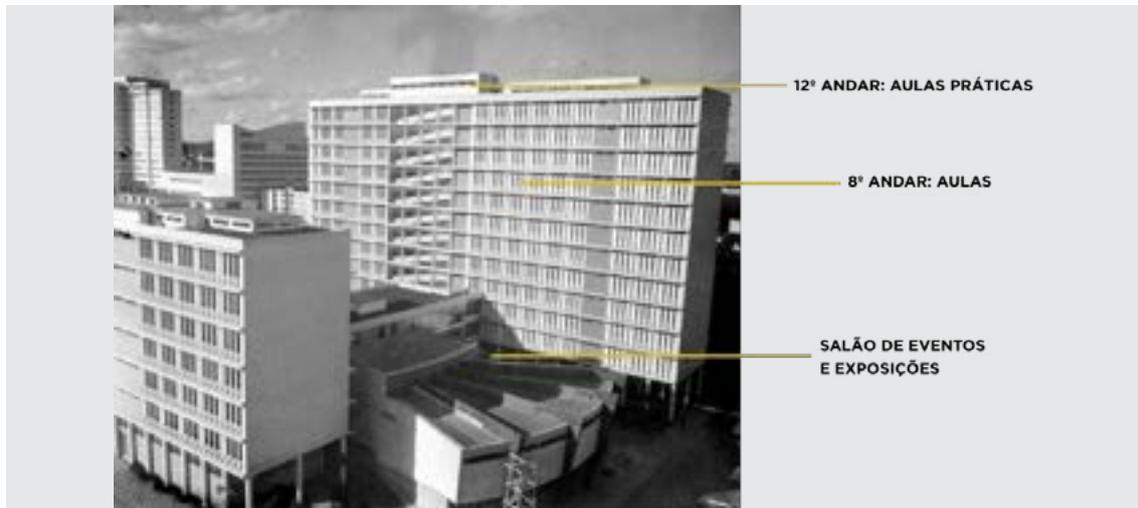


FIGURA 2. Infográfico dos espaços – fonte: dos autores (2021)

Nesse complexo de característica modernista existem dois edifícios, um teatro e um prédio administrativo. Para melhor entendimento das circulações e das práticas, todos os espaços indicados nas entrevistas foram assinalados, como na figura acima. Também foram coletadas diversas fotografias desses

lugares à época para melhor entendimento da articulação desses lugares com outros espaços, na tentativa de circunscrição de territorialidade que vinculariam afetivamente sujeitos, paisagens e práticas. Cabe lembrar que para esta pesquisa valorizamos a transposição narrativa das maneiras de apropriação dos espaços reconhecendo as descrições orais de lugares, como preconiza De Certeau (1994). As imagens fotográficas e o Infográfico de Espaços nos servem como apoio para a localização e entendimento dos lugares.

Para a codificação temática das entrevistas procedemos pela definição de núcleos temáticos a partir da recomendação de Miles, Huberman e Saldaña (2014). Entendemos que os núcleos temáticos são qualificados em função do aprofundamento teórico, das descobertas da pesquisa de campo e da articulação entre esses dados, assim como Laperrière (2014) aconselha. Abaixo trazemos o Quadro 2 com os núcleos temáticos estabelecidos:

Quadro 2. Quadro de temas para codificação temática

Design	Teorias, metodologias e formulações acerca da disciplina do Design na época
Contexto cultural de Curitiba	Aspectos políticos, econômicos e culturais de Curitiba na década de 1970
Design em Curitiba	Pessoas, espaços, instituições, políticas reconhecidas por atividades de design em Curitiba
Sociabilidades	Espaços de encontro e sociabilidade
Práticas	Atividades relacionadas à formação
Saberes, técnicas e materialidades	Modos de acesso e circulação de saberes, técnicas e materialidades.
Temporalidade	Articulações temporais sobre as práticas e nas atividades de formação e profissional

FONTE: dos autores (2021)

Com a codificação realizada e estabelecidos os núcleos temáticos, foi realizado o procedimento de cotejamento dos depoimentos com os dados sistematizados das fontes e os conceitos estabelecidos para a interpretação. A análise e interpretação foi realizada a partir de roteiros que pretendiam evidenciar a espacialidade e sua temporalidade habitada por esses jovens designers em formação. Ao modo de exemplo, no próximo item será apresentado fragmentos em que essa estratégia metodológica foi operacionalizada em texto descritivo e analítico. Entendemos esses textos como narrativas que performam versões da história do design em Curitiba, mais especificamente, na UFPR.

3. A turma itinerante: sociabilidades e circulações

Nessa seção buscamos narrar histórias da formação dos(as) discentes evidenciando as sociabilidades nos espaços e trajetos. A pretensão é de reconstruir a partir das memórias destes sujeitos as experiências atribuídas ao processo de constituírem-se designers. Temos como chave de entendimento e interpretação a reconstrução das narrativas coletadas em campo. Também entendemos que essa constituição em designers se dá não somente pelo conhecimento adquirido na área, mas pelas vivências dentro e fora das salas de aula e dos ateliês. Sendo assim, como estratégia auxiliar, buscamos mapear e apresentar esses diversos lugares e espaços. A partir das narrativas, e com este mapeamento e apresentação, identificamos nos espaços, trajetos, manchas e circuitos, as práticas e sociabilidades.

Procuramos apresentar os desdobramentos das análises documentais e de conteúdo em diálogo com fragmentos narrativos dos(as) interlocutores(as) da pesquisa. Este jogo permite acionamentos e tensionamentos a partir de suas próprias enunciações favorecendo a explicitação das diversas histórias dentro do universo da pesquisa. Para referenciar as personagens utilizaremos seus apelidos, tentando aproximar o(a) leitor(a) dos sujeitos e suas memórias.

Quando propomos o caráter itinerante da turma para reconstruir as experiências de formação discente e a constituição deles(as) em designers é preciso abordar a cidade como um local que propicia proximidades e distanciamentos entre os sujeitos que nela circulam, aos moldes da cidade moderna proposta por Simmel (1917). Nesta cidade, vemos o indivíduo que nela circula como ponto privilegiado de cruzamento dos círculos sociais e com interações de proximidade e distância. Este indivíduo, sintetizado por Simmel na figura do estrangeiro, é marcado pela mobilidade, entra em contato com um grupo por certo período, porém, sem vínculos orgânicos de parentesco e localidade. Desta forma, não tomando a cidade como algo já dado e como unidade explicativa, é possível conceber relações que podem ir além das fronteiras restritas dos recortes estabelecidos e favorece o entendimento das movimentações a partir das circulações desses sujeitos.

Da mesma forma que a cidade toma contornos relacionais para favorecer a análise e possibilidades de interpretação das circulações, privilegiamos a figura do cidadão para reconhecer os sujeitos que nela circulam. Seguimos a proposta de Heitor Frúgoli Jr. (2007, p.7) que traz o cidadão como esse sujeito que

ocupa espaços urbanos, desloca-se por seus diversos territórios e estabelece relações de proximidade e distância com outros cidadãos, em contextos específicos e situados.

A cidade, este local dinâmico que proporciona relações objetivas entre seus cidadãos, pode ser observada de diferentes maneiras no que se refere à dinâmica de seus habitantes e às formas de sociabilidade. Escolhemos a concepção de circuito, proposta por Magnani (2014), e entendemos as circulações dos(as) discentes na cidade como prática formativa no processo de constituição destes(as) em designers. Esta estratégia, formulada a partir dos dados confrontados em campo, valoriza não somente os trajetos realizados pelo sujeito no seu ir e vir como também as práticas sociais e formativas desses espaços diversos. Esse caráter itinerante do grupo é lembrado pela discente Marília Ísfer quando ela afirma: “não tínhamos sala!”. (ISFER, 2020)

A ausência de professores especializados no departamento do curso e de um local fixo com estrutura para as atividades práticas (OLIVEIRA, 2021) fez com que a primeira turma tivesse que se deslocar pela cidade para além dos campi da Universidade Federal do Paraná. Diferente de turmas de outros cursos da própria Universidade, que esporadicamente se deslocavam entre campi para assistir aulas em outros departamentos, os(as) discentes da primeira turma de desenho industrial e comunicação visual tiveram que se deslocar por vários locais durante toda a sua formação acadêmica. “Não ter sala” indica, além da falta de um território fixo, a constituição de um grupo que circulava pela cidade: os(as) designers, os(as) pioneiros(as), os(as) desbravadores(as).

A intenção não é interpor ao texto um tom de origem ou de gênese. Trazemos necessariamente tais termos evocados pois quase todos(as) os(as) interlocutores(as) discentes se reconhecem como tais: precursores(as) de um curso. De fato, foram os primeiros alunos de um curso novo que foi, reconhecidamente, o primeiro curso superior da área do design no Sul do Brasil⁴. Sendo assim, nota-se o tom aventureiro quando esses(as) interlocutores(as) compartilham as memórias sobre suas experiências formativas na cidade. Da mesma forma que um pioneiro abre caminhos em sua expedição, há no transitar desses sujeitos pela cidade uma sucessão de inaugurações e

4 Cursos de design no Brasil até então: 1962 – FAUSP; 1963 – Esdi; 1964 – Fuma; 1969 – EBA/UFRJ; 1970 – FAAP; 1970 – UFMA; 1971 – Mackenzie; 1972 – UFPE; 1972 – PUC-RIO; 1972 – Unifran; 1973 – Farps; 1975 – Farias Brito; 1975 – UFPR; 1975 – UCPR; 1975 – Mauá. (FOLLMANN; BRAGA, 2014)

acessos. Retornamos àquela afirmação proferida por Marília e prosseguimos com sua conclusão:

Não tínhamos sala! Aí eles queriam acabar com o curso. Aí que a gente se matou pra não acabar com o curso. Então... por isso que o *buggy*⁵ é tão conhecido. Porque a gente tinha que ir de uma faculdade pra outra, ou era de ônibus (...) A Fulana tinha uma moto, iam de moto com ela, ia de *buggy* comigo. Outro que podia ter um carro, a gente entupia de gente e ia pras aulas. Era assim que acontecia. Pro curso não deixar de existir. (ISFER, 2020)

A partir desse depoimento é evidente a inserção desses(as) discentes também como agentes políticos na manutenção do curso. A circulação pela cidade não se dava somente na busca das aulas para a sua formação acadêmica, mas também para o “curso não deixar de existir”. Observamos nos depoimentos cedidos, de diversas maneiras, a reivindicação da manutenção do curso e reconhecemos como um dos vínculos estabelecidos entre todos(as) os(as) discentes concluintes, um projeto coletivo⁶ que fez parte da constituição da identidade desse grupo. Salientamos que a viabilidade desses projetos depende do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades⁷. O projeto coletivo, por sua vez, não é vivido de modo homogêneo pelos indivíduos que o compartilham, existindo diferenças de interpretação devido a diversas particularidades. No caso estudado, como dito, a manutenção do curso é reivindicada por meio de diversas experiências narradas.

A circulação pela cidade se dava de diversas maneiras: carros, motocicletas, *buggy*, ônibus, Kombi, caronas, bicicletas. São citados pelo menos seis “pontos” (MAGNANI, 2014, p.8) com aulas recorrentes: Campus Reitoria em diversas salas e anfiteatros do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; Campus Politécnico em diversas salas de desenho e ateliês dos departamentos

- 5 Marília tinha um *buggy* amarelo e ele foi citado de forma nostálgica por três interlocutores como um meio de transporte para os locais das aulas. *Buggy*, ou bugue, é um automóvel de pequeno porte e geralmente utilizado para recreação. Nesse caso, por Marília ser a filha mais nova e ter recém completado 18 anos, ganhou o *buggy* para se locomover na cidade.
- 6 Entendemos projeto da mesma forma que Gilberto Velho (1994), ou seja, como a conduta organizada para atingir finalidades específicas.
- 7 A noção com a qual dialogamos aqui é a de Gilberto Velho (1994), que se baseia em Georg Simmel e Alfred Schutz. O campo de possibilidades trata do que é dado como alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura (VELHO, 1994, p.28).

de Engenharia e de Arquitetura; Campus das Ciências Agrárias em salas e quadra poliesportiva para as disciplinas de Educação Física; Escola Técnica⁸ em salas de desenho e oficina; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em anfiteatros compartilhados com a turma de desenho industrial daquela instituição; Centro de Criatividade de Curitiba em ateliês e oficina. Consideramos estes pontos como os principais na formação dos discentes, no entanto, entendemos outros pontos citados como importantes. Abaixo ilustramos os pontos principais no mapa total da cidade para denotar a centralidade dos pontos em relação à geografia da cidade:

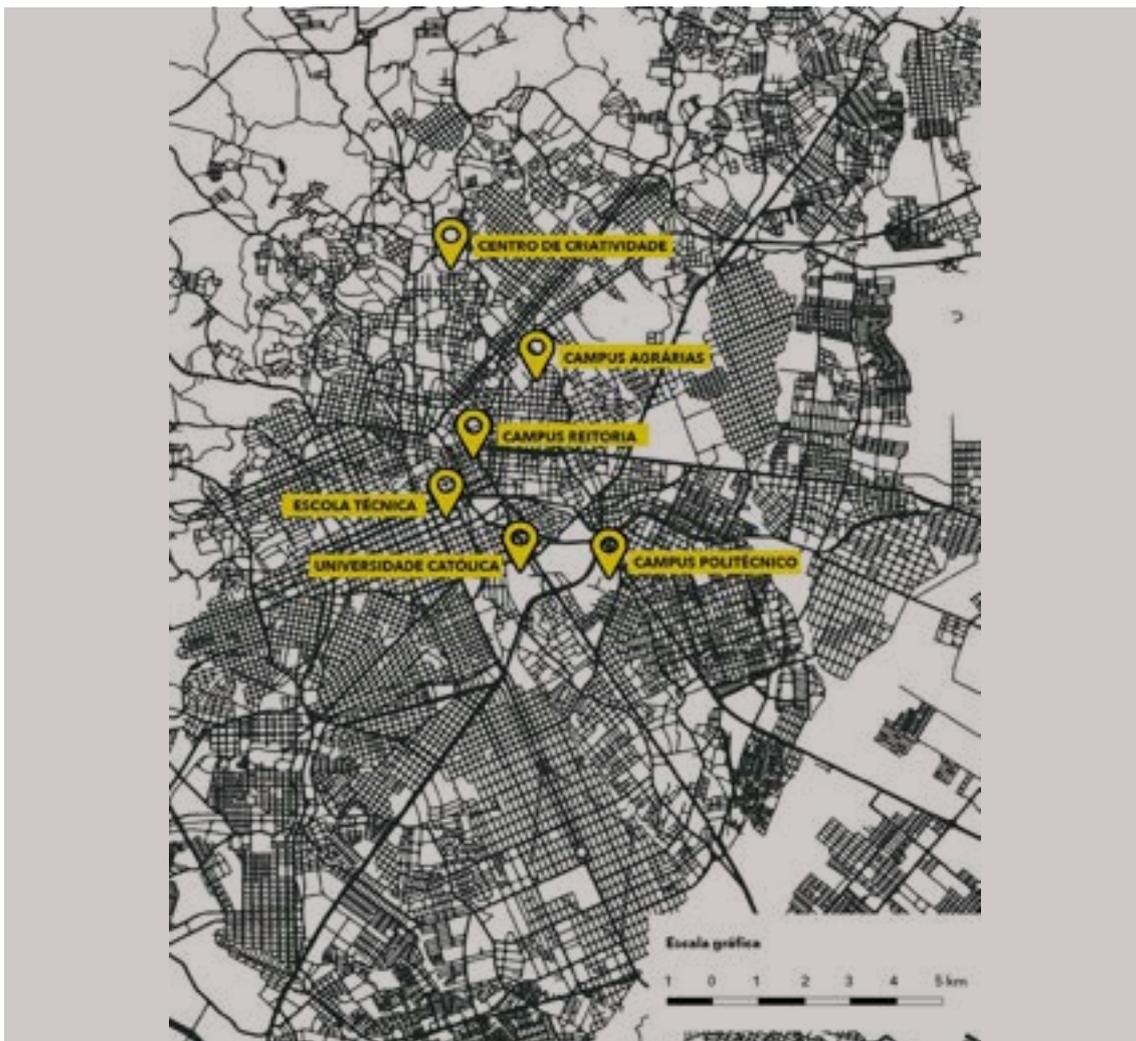


FIGURA 3. Mapa com os pontos principais da formação dos discentes em Curitiba – fonte: Sartor Design e modificado pelo autor (2021)

8 A Escola Técnica Federal que os discentes se referem é o Centro Federal Tecnológico (CEFET-PR), atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Grande parte desses pontos foram ocupados semanalmente por essa turma durante toda a formação, geralmente para assistir aulas em conjunto com grupos de outros cursos. Newton Gama, discente de desenho industrial da primeira turma, explicita como se dava a circulação por eles na semana:

(...) tinha dia que era manhã toda no Centro de Criatividade... começava às 7h30 até o meio-dia (...) Aí de tarde tinha duas aulas de física no Centro Politécnico... aí no dia seguinte tinha aula a partir das nove lá na... no prédio da Universidade ali na Reitoria, né, tinha aula de axiologia das 9h até às 11h30, e de tarde normalmente era o pessoal de design industrial, tinha que fazer as matérias mais matemáticas, assim, lá no Politécnico. E como a gente, assim, por exemplo, eu era desenhista, o Zé (Merege) também, os Razera... a gente tinha horários flexíveis. Então eu ia trabalhar. De repente eu: “opa, preciso pegar o ônibus lá pro Politécnico”, daí saía, ia pro Politécnico, assistia a aula e voltava pro escritório... era uma coisa assim, é, era uma confusão... cada dia da semana era diferente assim. (GAMA, 2020)

O depoimento de Newton Gama explicita alguns percursos recorrentes percorridos pela turma no espaço mais abrangente da cidade, denominados aqui como “trajetos” (MAGNANI, 2014, p.10). A partir de suas casas ou locais de trabalho, esses discentes se deslocavam para um ou dois pontos para as aulas. Aqueles que trabalhavam ou estagiavam, a maioria desse grupo durante maior tempo da formação, tinham que se deslocar para a empresa para depois retornarem às suas casas.

Os trajetos do grupo raramente eram cumpridos a pé, com exceção dos mais centrais, como entre a Reitoria e a Escola Técnica (cerca de 30 minutos a pé) ou entre os seis pontos principais e bares, padarias, lanchonetes e eventos culturais que aconteciam nas adjacências.

Ainda em relação aos trajetos dos discentes, com exceção dos dois locais centrais (Campus Reitoria e Escola Técnica), todos os outros (Centro de Criatividade de Curitiba, Campus Agrárias, Campus Politécnico e PUCPR) se situam em bairros vizinhos ou mais distantes do centro da cidade, entre 5km e 12km. Geralmente esses trajetos demoravam de 15 a 20 minutos de carro e aproximadamente 30 minutos de ônibus. O ponto mais distante das áreas centrais era o Centro de Criatividade de Curitiba, situado ao lado do Parque São Lourenço. Para exemplificar, o trajeto entre os pontos mais longínquos (Centro de Criatividade e Campus Politécnico) demorava aproximadamente 30 minutos de carro e aproximadamente 1 hora e 30 minutos de ônibus.

Indo a lugares mais distantes e outros menos para terem acesso às aulas e às práticas do curso, estes discentes promoveram entre si organizações de itinerários e horários, redes de caronas, definições de locais de espera. Esses caminhos geraram situações de mutualidade e indiferenças, amizades e desacordos. O reconhecer-se como estudante de design se dava no trânsito pela cidade carregando materiais⁹ de desenho e pintura, modelos, maquetes, estudos volumétricos, cartazes etc.

Vemos essa forma de organização por estes estudantes aderindo ao conceito de tática, de De Certeau (1994, p.100). Nele, o autor denomina como as formas em que as pessoas se articulam, muitas vezes reativamente, para se manter autônomas. Tática é “movimento”, o sujeito “aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas”.

O já mencionado *buggy* de Marília Isfer se torna um desses espaços de sociabilidade entre os alunos. Em seu depoimento, nota-se as relações que se criam a partir da possibilidade de ela dar carona para colegas da turma. Um desses colegas é o Julio Bertola, discente, também interlocutor dessa pesquisa. Julio morava no mesmo bairro que Marília e essa relação de amizade se estreitou a partir das caronas e trajetos compartilhados. Em um desses trajetos, entre a Reitoria e o Centro Politécnico, Julio conta uma aventura que passaram dentro do *buggy*: Marília, motorista recém habilitada, decidiu tomar um caminho alternativo para o Centro Politécnico e adentra um território considerado perigoso por eles, à beira do Rio Belém, um dos principais rios de Curitiba. Durante o trajeto, uma “molecada” avista do alto de um barranco o veículo de capota aberta e começa a tacar pedras neles. Julio conta em tom anedótico que foi “a primeira vez que ela engatou a terceira marcha no carro” (BERTOLA, 2020).

Da mesma forma que os trajetos provocavam situações de cumplicidade e estreitavam laços, também aconteciam situações jocosas e constrangimentos. Os irmãos Razera por algumas vezes utilizavam a Kombi da família para ir aos pontos mais distantes das aulas. Toni Razera conta uma situação, nesses momentos de carona, em que alguns amigos mais próximos do curso

9 Marília Isfer relata situações de carregar os materiais de aula pela cidade e alguns acidentes em seus trajetos: “(...) quantas vezes a gente saía da faculdade... não foi nem uma nem duas. Colocava todo o material em cima do carro, sair com o carro, material cair no chão. Quebrar todo o material... que ficava em cima da capota do *buggy*. Não só eu mas outros... quantas vezes! Ou você botar o trabalho e sair dirigindo e cair o trabalho. Ele cai ali na Rua XV, passa o ônibus por cima (...)”. (ISFER, 2020)

resolvem “pregar uma peça” em outro colega de apelido “Moita”¹⁰. Toni descreve de forma breve quem era esse colega e o que fizeram:

(...) E ele vinha, era do nosso grupo, mas não era da amizade nossa. Mas ele vinha e entrava na Kombi. Era do nosso curso, mas ele era meio chatinho assim, aqueles cara que você não... e aí entrou esse Moita. Daí, não sei quem falou, se foi o Newton, ou outro: “vamos dar um susto nesse cara”. E eu peguei a Kombi, entrei na BR¹¹ e fui para Paranaguá!¹² [risadas] Fui para Paranaguá! O cara começou se apavorar, né! “Onde é que você tá indo?”, “Ah, nós vamos até Paranaguá”, “Não, não, não! Me deixa aqui!”, “Ah, tá, tudo bem”. Parei o carro, deixei ele, aí eu fui um pouquinho mais, fiz a volta e voltei! [risadas]. Deixei o cara lá! [risadas] (RAZERA NETO, 2020)

Entendemos a partir dessa narrativa que as relações entre os integrantes do grupo não eram somente de reciprocidade e que os trajetos também promoviam relações de diferença, assim como define Silva (2003, p.58). Nesses moldes, consideramos a diferença como “um produto derivado da identidade” e vemos nesse caso relatado anteriormente um “processo de diferenciação” ativamente produzido entre esses designers em formação. Essas relações de poder, criadas a partir de diversos acontecimentos do curso, formaram diferentes designers, demarcaram fronteiras, classificaram sujeitos e dessa forma os incluíram e excluíram de grupos.

4. Considerações finais

Este artigo buscou apresentar parte dos procedimentos metodológicos, fontes, universo de pesquisa e resultados de uma pesquisa com o intuito de evidenciar as sociabilidades e circulações de discentes da primeira turma de comunicação visual e desenho industrial em seu contexto de formação. Por meios de autores como Barnes (2009), Simmel (1971), Magnani (2014) e De Certeau (1994) é possível determinar suas sociabilidades, circulações, redes e práticas dentro dos espaços, relacionando as experiências do curso (BONDÍA, 2002) com as constituições destes sujeitos em designers.

10 Não foi identificado quem seria o aluno com apelido Moita. Foi perguntado a três interlocutores e todos reconheciam o aluno pelo apelido, mas não souberam dizer seu nome. Ele não chegou a concluir o primeiro ano do curso.

11 O campus Centro Politécnico fica ao lado de um dos acessos à BR-277 que liga Curitiba ao litoral paranaense.

12 Paranaguá é uma cidade litorânea do estado do Paraná e fica aproximadamente a 100km de Curitiba.

Acredita-se que tais ferramentas como mapas, rede de interlocutores, infográficos de espaços, entre outros, ajudaram no entendimento das circulações pela cidade assim como para localização dentro dos espaços. Os espaços por sua vez, são (re)construídos por meio das descrições, das experiências destes sujeitos que mostram em suas artes de fazer, suas constituições em designers.

Entendemos que o caráter itinerante da turma e os agenciamentos em diversos locais fazem parte da formação destes(as) discentes em designers. Esta turma, por estes elementos de sociabilidades e circulação em suas táticas (CERTEAU, 1994), se organizaram de maneira a reivindicar atividades e a própria manutenção do curso. A partir da explicitação de métodos e dos resultados parciais buscamos oferecer espaço para discussão da formação de discentes em design pelo olhar da experiência.

Referências

AGULHON, M. **Política, imagens, sociabilidades**: de 1789 a 1989. Política, imagens, sociabilidades, 2016.

ARAUJO, A. **Em Curitiba o maior centro de criatividade da América Latina**. Diário do Paraná, Curitiba, 4 nov. 1973, p. 4

BARNES, J. A. **Redes sociais e processo político**. In: FELDMAN BIANCO, B. Antropologia das Sociedades Contemporâneas: métodos. São Paulo: UNESP, 2009.

BERTOLA, J. 04/2020. Entrevistador: OLIVEIRA, A. Curitiba, Paraná. 20/04/2020.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo, T.A. Queros, 1979.

CERTEAU, M. de. **Artes de fazer**: a invenção do cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORRÊA, R. de O. **Narrativas sobre o Processo de Modernizar-se**: uma Investigação sobre a Economia Política e Simbólica do Artesanato Recente em Florianópolis, Santa Catarina, BR. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (Doutorado) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

- DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Revista Diálogo Educacional, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007.
- FOLLMANN, G., BRAGA, M. **Criação e implantação do curso de “Design” da UFPR**. In: Histórias do Design no Paraná(264). Curitiba, PR: Editora Insight., 2014
- FRÚGOLI JR, H. **Sociabilidade urbana**. Editora Schwarcz – Companhia das Letras, 2007
- GAMA, N. 04/2020. Entrevistador: OLIVEIRA, A. Curitiba, Paraná. 22/04/2020.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- ÍSFER, M. 04/2020. Entrevistador: OLIVEIRA, A. Curitiba, Paraná. 23/04/2020.
- LAPERRIÈRE, A. **Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos**. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. A Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª. Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2014. (Coleção Sociologia). pp. 386-435.
- MAGNANI, J. G. C. **Circuito**: propuesta de delimitación de la categoría. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 15, 2014.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MILES, M., HUBERMAN, M. e SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook**. 3a ed. Tucson: Sage Publications, 2014
- OLIVEIRA, A. A. **Memórias discentes das experiências no cursos de comunicação visual e desenho industrial da Universidade Federal do Paraná entre 1975 e 1978**. Orientador: Ronaldo de Oliveira Corrêa. 2021. 195 p. Projeto de pesquisa de doutorado (Doutorado em Design) – Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2021.

RAZERA NETO, A. 09/2020. Entrevistador: OLIVEIRA, A. Curitiba, Paraná. 15/09/2020.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SIMMEL, G. **Grundfragen der Soziologie**: Individuum und Gesellschaft. Berlin e Leipzig: Ed. Hofenberg, 1917.

SIMMEL, G. **Forms of Social Interaction**. In: LEVINE, D. On individuality and social forms. Chicago: University of Chicago Press, 1971. (Coleção The Heritage of Sociology). pp.41-140.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

Como referenciar

OLIVEIRA, Alexandre Antonio de; CORRÊA, Ronaldo de Oliveira. Experiências itinerantes da primeira turma da Universidade Federal do Paraná (1975-1978). **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 116-137, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.64256>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 17/12/2021 | Aceito em 04/02/2022

ENSAIO

Design is not for the weak: on the use in design education

Maya Ober (UNIBE, Suíça)
maya.ober@gmail.com

Design is not for the weak: on the use in design education

Abstract: Situated interdisciplinary between Anthropology of Education, Gender Studies, and Critical Design Studies, this essay looks at the idea of use and usability in design education. Engaging in dialogue with Sara Ahmed's philosophical exploration on use and bringing it to the field of design education, I use auto-ethnographic methods to explore micro-politics of hegemonic design pedagogy and its influence on students' subjectivities in the everyday. Furthermore, I follow feminist traditions that lend importance to mundane daily activities as socio-political configurations through the prism of ethnographic thick descriptions. Finally, in this ethnographic exploration I attempt to open the discussion around use, usability, and usefulness to explore further how asking Ahmed's question "what's the use" could unfold new possibilities for radical recentering of design education.

Keywords: Design education. Feminist theory. Anthropology of education. Gender studies.

Design não é para fracos: sobre o uso no ensino de design

Resumo: *Situado interdisciplinarmente entre Antropologia da Educação, Estudos de Gênero e Estudos Críticos de Design, este ensaio aborda a ideia de uso e usabilidade no ensino de design. Dialogando com a exploração filosófica do uso de Sara Ahmed e trazendo-a para o campo da educação em design, utilizo métodos autoetnográficos para explorar a micropolítica da pedagogia hegemônica do design e sua influência nas subjetividades dos alunos no cotidiano. Além disso, sigo tradições feministas que dão importância às atividades cotidianas mundanas como configurações sociopolíticas através do prisma das descrições etnográficas. Finalmente, nesta exploração etnográfica, tento abrir a discussão em torno do uso, usabilidade e utilidade para explorar ainda mais como fazer a pergunta de Ahmed "qual é o uso?" poderia abrir novas possibilidades para uma reorientação radical da educação em design.*

Palavras-chave: *Educação em design. Teoria feminista. Antropologia da educação. Estudos de gênero*

1. You are not suited for design

Students in a classroom hang out their sketches meticulously drawn with Pantone markers and put cardboard or polyurethane mockups on shattered podiums during a break. Since there are not enough displays for everyone, we improvise using plastic quite ugly grey chairs back from the 90s' as exhibit space. The professor enters, and we begin our weekly routine. Each person stands up, shortly presents what they were working on, and the critique starts.

First, the fellow students would speak, giving their feedback ranging from helpful technical tips on materials and technologies to sarcastic comments meant to laugh out of the person. Finally, the professor is talking; he takes a mockup to his hand, the one that you would sand until late in the night, getting your whole body covered with a cancerogenic polyurethane dust, the one you would wait tables in two different places to pay for. Almost as if it was nothing, maybe something utterly devoid of any value, he throws it into the rubbish bin or just on the floor. In the end, he knows, and he marks it worthless. He would also mention how you and two-thirds of your class are not suited for industrial design. A week after, the whole year would wear newly designed stickers "Me too, I am not suited for industrial design", it's 2007 – humor, resourcefulness, and graphic design would be our resistance.

Many students, mostly female, would cry during these critiques. The feelings of public humiliation, shame, and hatred mixed one with another. Each ruthlessly criticized project invoked almost physical pain as if it was a limb, an extension of your body, and a direct connection to your soul. They were not evaluating your work, instead you as a designer. You are worth what your design is worth. So following this logic, if your design is 'worthless', you are 'worthless'. Your design is not "good enough", so you are judged useless for a design school.

"It is not worth you staying" "It is a waste of time."

"Find another profession, something you would be useful for." "You are not suited for design."

This scene would repeat itself so many times during my undergraduate studies that, in the end, I normalized it to the extent that it would become almost an exclusive model of design pedagogy and affective relations. However, it shouldn't be understood as a totalizing generalization on the state of design education at large since it is bound to a particular historical, political, and social milieu. Nevertheless, in this essay, I try to lend importance to mundane daily activities as socio-political configurations, following

feminist traditions (Katz, 1996). Drawing on my lived experiences as a student and educator, I use auto-ethnographic methods to explore the idea of usability and use in design education and pedagogy.

Furthermore, I want to look at the micro-politics of hegemonic design pedagogy and its influence on students' subjectivities in the everyday. As proposed by feminist scholar Sara Ahmed, looking at "use provides a way of philosophizing from the everyday, a way of thinking about what we are doing as we are doing it" (p.34, 2019). Following this train of thought, I will analyze how centering design education and pedagogy around usability and use impacts affective relations in the classroom.

2. You are not suited for design

Usability is a key factor in design. "Form follows function", the famous statement by the US architect Louis Sullivan, seems to reflect a normative notion that anything designed should be determined by its function. In other words, how a building, object, visual look should depend on its desired use (Ahmed, 2019). However, as pointed out by Sara Ahmed, Sullivan wasn't only referring to design principles, rather to – as he puts it – natural law, "that in life, form follows function; indeed, form ever follows function" (p. 68, 2019). This understanding implies entanglement of use and life, and positions use as the main principle shaping the fabric of our life (Ahmed, 2019). But how does this notion of use condition design?

Many would say that the difference between design and fine arts is that design is applied, useful, and functional, responding to external needs, whereas art is introspective, unfunctional. This function and solution-oriented understanding of design is not innate to the field, rather stems from the emergence of the design profession during the Industrial Revolution in Europe and reflects the dominant paradigm of the time, and how it was primarily informed by nineteenth-century modernism, aiming to reshape the environment and society through technology, scientific knowledge, and development (Acha 2009; Escobar 2018). Critical scholars of design have contended that the discipline subscribed to Western modernity's logic of progress, innovation, and growth, while at the same time furthering the exploitation of human labor and natural resources and the strengthening of gender and race-based domination system (Escobar 2018). This resulted in a consolidation of a rigid canon defined by primarily white, male designers from the Global North and the marginalization of other ways of knowing and producing, with indigenous, female, and queer work labeled as "non-design" (Acha 2009; Buckley 1988).

Design education programs became tools to disseminate modernist values of universality, objectivity, and rationality and impose aesthetic regimes. The Ulm School of Design (1953 – 1968) in Germany played a crucial role, laying grounds for many programs across the globe (Fernández 2006). The so-called ‘Ulm functionalist model’ introduced science and rationality as the core of design education (Betts, 1998). The designer’s role was to ensure “maximum productivity, material efficiency, and the cultural satisfaction of the user.” (Maldonado in Betts, p.74 1998). Furthermore, functionalism promoted ‘fitness for production’ and universalism, leaving little place for differentiated individual or social needs.

Some former students at the HfG describe a tight-knitted homogenous community, dressed in simple cut black or grey clothes, in which neither painting nor color were accepted and music only if it followed Bach’s mathematical clarity (Jacob, 1988). A closer look at the HfG gives a more nuanced image of the school, which was infused with functional principles and a positivist mathematical-semiotic approach; however, the affective relations very much depended on the lecturer’s personality.

Little has been written about Ulm’s pedagogy (understood as the method and practice of teaching) on the micro-level, on how feedback sessions were run, and the ties between students and teachers. However, based on my archival research at the HfG in Ulm, looking at the entrance exams, assignments, transcripts of lectures and evaluation, correspondence between teachers and students, the underpinning idea of ‘usefulness’ seems to be central.

But who decides what and who is useful in design? And what power structures nurture design education? The functionalist model of designing has been adopted almost uncritically by institutions in Europe, North and South America (Decolonising Design, 2018). It resulted in biased and dehistoricized design education, training designers who likely sustain and reproduce structural inequalities through their practice as proposed by Decolonising Design collective. Therefore, following feminist and decolonial scholars, designers have to undergo a process of unlearning “to redirect the imperial epistemology of modernity” (Decolonising Design, p.78, 2019). However, the process of unlearning must begin in the classroom, which, as pointed by feminist scholar bell hooks “remains the most radical place in the academy” (p. 12, 1994). Going back to the classroom from the beginning of the text, let’s look at the feedback and how it influences our subjectivities. How does being marked as ‘worthless’ hence ‘useless’ affect you as a student? What does it do to you? Sara Ahmed in her book “What’s the use? On the uses of use” writes about how use is a technique to fulfill one’s potential thoroughly, so “nothing is left idle” (p. 103, 2019). This way, being deemed useless, you

are not worth existing anymore within the educational machine. You slow it down; you are a burden, you decrease the efficiency. So not only is your design useless, and you are useless, also because your design performance is useless, you affect everyone else, and you are spreading the “uselessness”. You are weak; therefore, you should cease to exist. You should leave. Design is not for the weak, neither is a design school.

This functionalist, results-oriented underpinning of design education calls for our attention. If you are judged useless, it means that you failed your training. You are not able to perform, to follow the steps of a procedure instilled in you. Maybe your 3d modeling skills are not as proficient, your sketches don't conform to the marker rendering beauty standards, your CAD plans are quirky, or your concept doesn't fit the rigid disciplinary boundaries of 'proper' industrial design. Instead of embracing different subjectivities, this violent feedback aims at 'shaping' the students. “It will make you stronger. Design is not for the weak” – I heard these sentences repeatedly through my design education, directed at my colleagues or me. Looking at the function of these comments, we can see how the use is to mold the students toward a 'useful' end—the useful end as defined by the dominant narratives of design such as functionalism, universalism, individualism. The feedback process is thus a process of molding. In a mass production process, a mold helps manufacture identical elements on a large scale. The molding as in “It will make you stronger. Design is not for the weak. Start over”, means shaping in a specific direction, erasing what has come before.

3. Start over!

The intense April sun is piercing through the windows of my studio. Yael, an industrial design final year student, enters holding several cardboard boxes. Her final project revolves around the idea of customized shoes. It is 2012, and customizing mass production is quite a novelty. It implies that the user can customize the product within a given range and make it unique, their own, special. She reluctantly takes out the mockups of her shoes and spreads them on my grey two-meter long desk. Dozens of models quickly cover the whole surface. They are all formal, elegant oxford shoes, characterized by shoelace eyelet tabs attached under the vamp, mostly made from suede calf leather.

I think that my mother would like them. I find them extremely ugly and old-fashioned. Yael explains the reasoning behind her design, the process, and her goals. I am not listening; rather, I start imagining how I would design customizable oxford shoes. How would I do it? I – is in the center – I am in the center – with my ideas about design. In my head, I am already

designing, understood as an intellectual process of conceiving and planning. I am not listening. What Yael is saying doesn't matter; what matters is the show of experience and design prowess. As I begin giving my feedback, I am talking to myself, bringing ideas of how to design a customizable oxford shoe, but not the shoe Yael wanted to design. She is rendered invisible. After all, I hated her design; it wasn't functional, minimalist, didn't follow the modernist aesthetics, instead had a strong vintage look. It was nothing I considered industrial design. It wasn't the good form – the good design I was taught we should pursue. It was nothing good. As I am orating my monologue, I slowly pick up all the mock-ups and put them back in the boxes. It is a performance of power. One after another, the boxes are filled, and I close them and pile them one after another.

“You know what, Yael, it is good that you made them to learn that you will not have to use them. Now you can keep the models in these boxes and start over and never open them again”.

“Start over. You will not have to use them” Yael's design seemed useless and should stay in a closed box, far away from our sight. And she should start over. Reset. What has already been done is not for use, therefore illegitimate, invalid, irrelevant. I instructed her to start over. Ahmed writes that “an instruction can be a direction”. So by centering design education around use, we orient students along a ‘well-used-path’, infused by ideas of innovation, productivity, newness and progress. Particularly in industrial design, a discipline centered around production and directly connected to marketability, capitalist modes of thinking and doing fuel pedagogy and education into a result-oriented direction, pointing to a certain fixed idea of what design should be.

This is a process of molding that I mentioned in the first part of this text. Students are being molded to fit in, and evaluated based on the ‘quality’ of their eg. modelling or rendering skills, of the results. What matters are the results. Yael should start over, as she didn't fulfill my expectations, she didn't design what I wanted to be designed. She didn't follow the path of universal standards and norms that define what is accepted. Furthermore, I instructed her not to use her mockups, to keep them in the box as a reminder of how not to design. Instead of building upon what was already done, from within her situatedness, I told her to start over from scratch, to throw hours, days of work to a box and never open it, deeming the knowledge produced in the process useless.

Yael was meant to be molded into a polished, brilliant cube. To achieve that, we have to ‘train’ her, orient her toward ‘useful, good’ design.

Orienting students in a certain direction is a labor of pointing and deciding which orientation is the correct one, it is positioning them towards a pre-defined endpoint, instead of opening to the possibility of not-knowing.

4. Conclusions – on being useful educators

In this essay, I try to explore how the underpinning of design with the idea of use and usability affects education and creates limiting orientations. However, I do not intend to create a totalizing, rigid, static category of use and completely discard it as useless. Instead, I would like to embrace Ahmed's question "what's the use?" and situate both design pedagogy (as the method and practice of teaching), and education (as the process of learning and giving instruction) around this question and "make use of other uses of use" as she advises (p.222, 2019).

Drawing on Audre Lorde's work, Sara Ahmed emphasizes how usefulness matters and is a crucial political address. It becomes a way "of addressing a world" and opening to multiple possibilities, particularly for those who haven't been included in the hegemonic use (Ahmed p.223, 2019). By becoming useful educators, I argue, we can open toward students asking how we can be useful? how can we help? Shifting from the traditional understanding of design education as hierarchical knowledge transfer between master-apprentice (Mareis, 2012), as moulding and shaping towards centering those who are in the 'classroom', who are present, becoming useful to them.

Rather than projecting, imposing an orientation, a predefined end, as useful educators we engage in asking questions, we focus on the potentiality of who and what is given, present in the room. Usefulness becomes occupying and maintaining a rarely used path visible.

References

ACHA, J. **Introducción a la teoría de los diseños**. Trillas, México, 2009.

AHMED, S. **What's the Use? On the Uses of Use**. Duke University Press. 2019.

BUCKLEY, C. **Made in Patriarchy: Toward a Feminist Analysis of Women and Design**. In: *Design Issues* 3, no. 2 (Autumn): 3-14. <https://doi.org/10.2307/1511480>. 1986.

DECOLONISING DESIGN. **Decolonising Design Education: Ontologies, Strategies, Urgencies**. In *Extra-curricular*, edited by Jacob Lindgren, 77-91. Eindhoven: Onomatopee. 2018.

ESCOBAR, A. **Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds.** Durham: Duke University Press, 2018.

FERNÁNDEZ, S. **The Origins of Design Education in Latin America: From the Hfg in Ulm to Globalization.** In: *Design Issues* 22 (1): 3–19. doi:10.1162/074.793.606775247790. 2006.

HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.** New York: Routledge. 1994.

JACOB, H. **HfG Ulm: A Personal View of an Experiment in Democracy and Design Education.** In: *Journal of Design History*, 1(3/4), 221–234, 1988.

KATZ, C. (1996.) **Towards Minor Theory.** In: *Environment and Planning D: Society and Space* 14 (4): 487–99. doi:10.1068/d140487, 1996.

MAREIS, C. **The Epistemology of the Unspoken: On the Concept of Tacit Knowledge in Contemporary Design Research.** In *Design Issues* 28, no. 2 (Spring): 61–71. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00143, 2012.

Como referenciar

OBER, Maya. Design is not for the weak: on the use in design education. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 258-267, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.64291>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 24/06/2022 | Aceito em 04/08/2022

Design para calouros: o mobiliário urbano como tema de reflexão sobre a cidade

Antonio Colchete Filho (PROAC/UFJF, Brasil)

antonio.filho@ufjf.br

Josielle Cíntia de Souza Rocha (PROAC/UFJF, Brasil)

josiellecintia@yahoo.com.br

Juliana Varejão Giese (PPGAU/UFV, Brasil)

varejaoj@gmail.com

Fernando Araújo Costa (PROAC /UFJF, Brasil)

fernando.costa@arquitetura.ufjf.br

Mayara Carvalho Gomes (PROAC/UFJF, Brasil)

mayara.gomes@arquitetura.ufjf.br

Danielle Lopes Vilas (UFJF, Brasil)

danielle.vilas@arquitetura.ufjf.br

Design para calouros: o mobiliário urbano como tema de reflexão sobre a cidade

Resumo: A história recente, com o advento da pandemia, tem requerido reflexões profundas sobre formas de viver socialmente, com impactos na gestão do tempo e na organização do espaço. Na educação, o ensino on-line tornou-se fundamental, e pensar atividades práticas de projeto a distância, um desafio. O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir oficinas criativas como instrumentos metodológicos para análise do entendimento dos ingressantes em curso de Arquitetura e Urbanismo acerca da percepção sobre o mobiliário urbano. A partir de referenciais teóricos que perpassam os campos do Design, da Arquitetura e da Educação, a metodologia adotada para dinamização das oficinas apresentou um panorama geral sobre os temas e propôs o croqui como meio de expressão de ideias para intervenção na cidade através do mobiliário urbano. Como resultado, pré-selecionamos 54 desenhos confeccionados pelos estudantes, dentre os quais 14 são destacados como categorias temáticas para discussão sobre o espaço público da cidade contemporânea. Conclui-se que a estruturação das oficinas apoiada no uso de croquis sobre os temas destacados mostrou-se efetiva para reflexão sobre o momento vivido e como atividade agregadora para alunos em ambiente remoto.

Palavras-chave: Design, Ensino, Mobiliário urbano, Espaço público.

Design for freshmen: urban furniture as a theme for reflection on the city

Abstract: *Recent history, with the onset of the pandemic, has required deep reflections on ways of living socially, with impacts on time management and space organization. In education, online teaching has become fundamental, and thinking about practical distance project activities is a challenge. The objective of this work is to present and discuss creative workshops as methodological tools for analyzing the understanding of newcomers to an Architecture and Urbanism course about the perception of urban furniture. From theoretical references that permeate the fields of Design, Architecture and Education, the methodology adopted to dynamize the workshops presented an overview of the themes and proposed the sketch as a means of expressing ideas for intervention in the city through urban furniture. As a result, we pre-selected 54 drawings made by students, among which 14 are highlighted as thematic categories for discussion about the public space of the contemporary city. It is concluded that the structuring of the workshops supported by the use of sketches on the highlighted themes proved to be effective for reflection on the lived moment and as an aggregating activity for students in a remote environment.*

Keywords: *Design, Teaching, Urban furniture, Public place.*

1. Introdução

Os currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo têm grande parte de sua carga horária obrigatória total dedicada às disciplinas de projeto, nas quais os alunos e as alunas aprendem e exercitam práticas de elaboração de projetos em diferentes escalas e naturezas. Assim, exercícios que enfatizam o processo criativo através do desenho à mão livre são frequentes desde o ingresso dos estudantes no curso. Até início de 2020, tais exercícios eram realizados presencialmente, mas devido à pandemia de COVID-19, todo o ensino foi adaptado para o formato remoto, inclusive as disciplinas práticas de projeto, em acordo com a Resolução de agosto de 2020, que regulamentou o Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal de Juiz de Fora. A resolução enfatiza que todas as atividades pedagógicas de cursos de graduação presencial da universidade deveriam ser, portanto, mediadas por tecnologias digitais, de forma a manter a interação aluno-docente-conhecimento com qualidade enquanto a pandemia estivesse em curso (CONSELHO SUPERIOR/UFJF, 2020).

Assim, a oficina surgiu a partir da necessidade de pré-aproximação entre a disciplina de Projeto de Arquitetura e Urbanismo I ministrada de forma remota e os alunos ingressantes na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, nos dois semestres de 2021. A ementa original da disciplina de Projeto de Arquitetura e Urbanismo I considera o desenvolvimento de três principais exercícios, com etapas individuais e coletivas, que variam a escala de intervenção e tratam de esferas diferentes de projeto de arquitetura, uma vez que este é o primeiro contato dos discentes com o fazer arquitetônico-urbanístico. O primeiro exercício compreende a concepção da Casa, o espaço mais íntimo do indivíduo; o segundo, do Templo, o espaço coletivo do indivíduo social; e o terceiro, da Praça, o espaço de congregação do indivíduo urbano (COLCHETE FILHO; CARDOSO, 2016).

Neste sentido, o objetivo deste artigo é descrever a experiência didática da oficina criativa sobre mobiliário urbano que se deu durante a oferta de atividades remotas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse trabalho se estrutura, portanto, através da apresentação do mobiliário urbano como tema de pesquisa, da descrição da experiência didática no âmbito da oficina criativa ofertada de forma remota e da discussão sobre o material produzido pelos alunos ingressantes participantes da oficina, gerando, por fim, a contribuição para a função pedagógica que contemple atividades de processo criativo e sobre a incorporação de debates teóricos contemporâneos nesse processo.

As oficinas se deram durante o período de acolhimento de alunos ingressantes, intitulado “Semana do Calouro”, promovido pelo Centro Acadêmico

do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CACAU/FAU/UFJF), também de forma remota em razão da pandemia. Dentre as atividades propostas, destaca-se, aqui, duas edições de oficina criativa propostas pelo grupo de pesquisa Ágora/CNPq, com o princípio de aproximar os estudantes recém-chegados na universidade das temáticas contemporâneas e introduzir conceitos-chaves do campo da Arquitetura e do Urbanismo, compartilhando estudos desenvolvidos previamente pela equipe. O grupo, composto por graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos da área de Arquitetura e Urbanismo, aborda, principalmente, as vertentes e os usos do mobiliário urbano no contexto das cidades.

Optou-se pela dinâmica coletiva com base em Fraga (2011, p.48-49), pois, para essa autora, o workshop visa atender problemas em *design* a partir da configuração de “uma equipe de sujeitos que falam e representam diferentes espaços e por esta razão, apresentam diferentes visões de mundo, experiências, métodos e expectativas”. Como espaço coletivo, a vantagem do *workshop* repousa em sua capacidade “de concentrar, intensivamente, equipes de investigação de diferentes áreas do projeto, estimulando uma visão abrangente dos processos organizacionais e de projeção” contribuindo para: (1) desenvolvimento de soluções para problemas apresentados; (2) aprofundamento das possibilidades e oportunidades de exploração de uma tecnologia ou de soluções existentes; (3) geração de novas soluções a partir de mudanças do mercado; (4) ampliação da cultura do design como diferencial competitivo; e (5) geração de conhecimento através da aprendizagem coletiva/individual.

Partindo-se da complexidade contida no desenvolvimento de um *workshop* remoto, a proposta de oficina do mobiliário urbano configurou-se como um ateliê de ideias. Apesar da imaturidade projetual inerente aos alunos ingressantes, os participantes recorreram ao croqui como meio sintético das reflexões teórico-práticas lançadas. Como resultado, uma série de desenhos esboçaram a compreensão da problemática em torno destes elementos urbanos e ilustraram a criatividade dos alunos e alunas.

O desenho, para Colchete Filho e Cardoso (2014, p.147-148), é a ponte para “lidar com a carga de subjetividade (que) faz do ensino de projeto um tema rico para o debate” revelando-se “em um elemento fundamental da problemática projetual sendo, portanto, o que mais se afina com essa carga subjetiva”. E mais, apresenta-se como instrumento fundamental da expressão humana como um todo e, por isso, torna-se parte constituinte do próprio processo de aprendizagem, alinhando-se à visão de Rossi (1995) ao afirmar que “o desenho é e sempre será uma forma muito importante de conhecimento do real, aliás, insubstituível”.

Em algumas disciplinas de projeto, como ateliês de projeto de espaços públicos e mesmo a disciplina de Projeto de Arquitetura e Urbanismo I, os estudantes têm a liberdade de desenvolver propostas para o mobiliário urbano. Assim, o mobiliário urbano se mostra parte integrante do desenho urbano e, por isso, um importante tema de pesquisa que está dentro do escopo do projeto de arquitetura e urbanismo.

2. Mobiliário Urbano como tema de pesquisa

O mobiliário urbano pode ser entendido como o elemento que dá suporte às atividades desenvolvidas em espaços públicos urbanos, de maneira que estreita a relação entre o cidadão e determinado espaço público, mas também entre o cidadão e a cidade. Nesse sentido, Mourthé (1998) entende que o mobiliário urbano é um complemento da urbanização e que, por isso, responde às mudanças tecnológicas e sociais pelas quais a sociedade passa e às quais os espaços públicos se adequam. Assim, ainda que no Brasil o desenho de mobiliário urbano esteja submetido a catálogos e manuais municipais de implementação, o conjunto de mobiliário urbano presente em um espaço público agrega mais que o suporte funcional de atividades e diversas são as abordagens possíveis para refletir sobre o papel do mobiliário urbano nas cidades. A autora destaca a contribuição qualitativa do mobiliário urbano, além de ser um objeto de expressão da cultura local, atingindo aspectos simbólicos.

Segundo Jesus, Giese e Colchete Filho (2017), o usuário cria relações funcionais, emotivas e racionais com o espaço público – e com a cidade – à medida que interage com os diversos elementos de mobiliário urbano. Assim, pensar apenas sobre a funcionalidade desses elementos pode ser um caminho pouco satisfatório, pois as relações subjetivas que se manifestam nessa interação ultrapassam tal caracterização.

Se pensarmos, ainda, em uma abordagem sobre o mobiliário urbano a partir da paisagem urbana, pode-se ressaltar as dimensões estética e identitária capazes de serem atribuídas ao mobiliário urbano. Quando discorre sobre as dimensões presentes no desenho urbano, Carmona *et al.* (2003) menciona a dimensão visual ao se referir tanto à qualidade do *design* de um espaço quanto do mobiliário urbano, como, ainda, à experiência estética e perceptiva do usuário do espaço, que se relaciona diretamente com a dimensão identitária urbana promovida pelo projeto do espaço público.

Em razão da complexidade contida em torno do mobiliário urbano e a relação que este elemento estabelece com os espaços públicos, o grupo de pesquisa Ágora/CNPq promove, especialmente desde 2016, estudos e debates com alunos da iniciação científica, graduação e mestrado, que, em linhas

gerais, destacam a historicidade dos mobiliários urbanos de forma a identificar o seu papel nos processos constituintes dos espaços públicos a partir do século XIX e as relações advindas do contato destes com os sujeitos na cidade contemporânea, abrangendo, ainda, discussões como sustentabilidade, novas tecnologias e hibridizações.

Destacam-se, então, algumas produções recentes do grupo que ajudam a embasar e ilustrar a experiência pedagógica pormenorizada nesse artigo. Identifica-se, por exemplo, que o mobiliário urbano e a arte pública se tornaram elementos fomentadores do projeto de resignificação da zona portuária do Rio de Janeiro. Ao contemplar seus espaços públicos com peças e pinturas murais assinadas por renomados *designers* e artistas, “renovaram a estética urbana, o uso e a paisagem da região, tornando-se essenciais para o processo de requalificação da área”, além de pretenderem transformá-los em “espaços propícios ao turismo e ao lazer”, desenvolvendo, assim, uma nova centralidade naquela região (COLCHETE FILHO *et al.*, 2020, p. 15).

Em Costa, Jesus e Colchete Filho (2021) encontra-se a discussão sobre a influência do *design* dos mobiliários urbanos atrelada ao vandalismo, uma vez que o *design* sugestiona as apropriações e a leitura não só do objeto, mas também de seu entorno. Autores como Creus (1996), Mourthé (1998), Carmona *et al.* (2003) e Montenegro (2014) discutem a importância da incorporação dos estudos em Psicologia Ambiental e de métodos de projeto no campo do *design* para produção de mobiliários urbanos. Por meio desse debate, tais autores se referem à produção de mobiliários urbanos que dialogam efetivamente com a paisagem e a comunidade de sua inserção, evitando, assim, alguns tipos de vandalismo, como aqueles advindos da falta de pertencimento que se sente em relação ao elemento danificado.

Já em uma discussão no contexto pandêmico, Rocha, Costa e Colchete Filho (2021) e Mendes, Jesus e Colchete Filho (2020) destacam o papel do mobiliário urbano na contenção de aglomerações e aplicação de medidas para o distanciamento social e no provimento de condições básicas de higiene pessoal para populações em situação de vulnerabilidade social. No primeiro estudo, os autores partem da observação do Parque Halfeld, espaço público da cidade de Juiz de Fora (MG), e as reverberações dos decretos publicados pela municipalidade no espaço público em questão. Marcado por um elevado trânsito de pedestres, as principais medidas executadas no espaço foram a interdição do uso tanto do entorno com gradis metálicos quanto dos mobiliários urbanos com faixas sinalizadoras.

No segundo, a discussão parte do entendimento de que o acesso à água potável não é universal e, assim, os autores apontam o importante papel desempenhado pela criação de novos mobiliários urbanos para o fornecimento

desse elemento imprescindível à higienização pessoal no contexto de pandemia. Por meio desses trabalhos foi possível identificar a capacidade dos *designers* em propor elementos com resposta a essa nova demanda, de forma que, em razão do papel desempenhado por tais elementos urbanos no enfrentamento da pandemia, pode-se agregar esse evento global à historiografia do mobiliário urbano, reforçando, assim, a importância dos estudos sobre esse tema para as cidades.

3. Oficina sobre o mobiliário urbano na Semana do Calouro

A Semana do Calouro consiste em uma ação promovida pelo Centro Acadêmico do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CACAU/FAU/UFJF), no início de cada semestre letivo da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o objetivo recepcionar e orientar os novos alunos ingressantes no curso, além de incentivar a interação e comunicação no ambiente acadêmico. Apresenta-se, também, com caráter de fomentar o pensamento crítico através da abordagem de questões relevantes dentro das variadas temáticas que compõem o conjunto de conteúdos ofertados pelas disciplinas do currículo a ser cursado. Além disso, representa um momento de aproximação a conteúdos extraclasse, tais como iniciação científica, treinamento profissional, projeto de extensão, grupos de pesquisa e demais atividades presentes na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

A partir de 2020, com o início da pandemia e todas as atividades da graduação desenvolvidas a partir da instauração do Ensino Remoto Emergencial, a Semana do Calouro foi mantida com a oferta de atividades remotas. Segundo pesquisas recentes, o ensino remoto se difere da “Educação a Distância” – EaD não só por suas definições legais, mas também pelo modo de planejamento e pelo investimento em estrutura. Assim, Alves e Faria (2021) destacam que em todos os níveis de ensino foi necessário que os docentes superassem as dificuldades de interação com os artefatos digitais e mantivessem uma docência “ativa, interativa e colaborativa” (p. 45).

Dessa forma, dentre as atividades do primeiro e do segundo semestres letivos do ano de 2021 foram ofertadas as oficinas com o tema do mobiliário urbano no espaço público. A oficina do primeiro semestre teve como tema o mobiliário urbano dentro do contexto de pandemia, e no segundo semestre, o mote foi a caracterização de obsolescência no meio urbano. Ambas tiveram duração de aproximadamente 90 minutos, tempo estimado como adequado a um workshop realizado remotamente, e foram realizadas na plataforma *Google Meet*.

Para a definição de tais atividades, o grupo de pesquisa responsável reuniu-se para discutir a forma de apresentação da temática aos participantes,

levando em consideração o caráter introdutório da oficina e a modalidade remota de ensino. Além disso, a metodologia de dinâmicas coletivas em workshop também foi usada como referência para a preparação das atividades, que consistiram em um primeiro momento de introdução à temática do mobiliário, seguido de uma atividade prática e da finalização através da discussão em torno do material produzido.

Na primeira edição da oficina, a introdução do tema foi realizada por meio de uma apresentação de *slides*, que se mostrou adequada à modalidade remota. Em aproximadamente trinta minutos, os oradores explanaram acerca do tema, conceitos, paradigmas e possíveis discussões que vêm sendo realizadas ao longo dos últimos tempos, sempre relacionando esses aspectos com questões contemporâneas como a relação entre o mobiliário e reformas urbanísticas, a comunicação publicitária em espaços públicos, a obsolescência de alguns destes elementos e, mais recentemente, a urgência da pandemia e a imposição de medidas restritivas que impactaram na concepção de novos mobiliários que visam o combate ativo à disseminação do vírus. Foram apresentados exemplos de mobiliários urbanos pensados em resposta às recomendações sanitárias e que priorizavam a demarcação do distanciamento e a necessidade de higienização pessoal.

Em um segundo momento, abriu-se uma discussão a respeito do entendimento dos ingressantes sobre o tema. Desta “roda” de perguntas e debates emergiram questões que reverberaram na terceira etapa do *workshop*, a de concepção, em um tempo determinado (cerca de cinco minutos), de desenhos à mão livre que ilustrassem propostas de mobiliário urbano, seja de adaptação de elementos existentes ou de concepção de novos mobiliários urbanos. Incluiu-se também um momento para que os participantes apresentassem suas ideias e, posteriormente, uma nova discussão foi realizada a partir das propostas apresentadas. Foram destacadas propostas que traziam questões estéticas e/ou funcionais que representassem o entendimento que tinham sobre mobiliário urbano e a reflexão sobre os pontos levantados na etapa expositiva.

Na segunda edição, optou-se por introduzir o tema apresentando um breve vídeo com a explanação do conteúdo. O vídeo, fruto de uma pesquisa de iniciação científica realizada no grupo de pesquisa, teve duração de três minutos e compilava em síntese a complexidade do mobiliário urbano dentro de diferentes contextos e mudanças do meio urbano. Com imagens que caracterizavam o mobiliário urbano, o vídeo destacava estratégias contemporâneas e contextos urbanos que ilustram as diferentes relações entre espaço público, pessoas e mobiliário urbano, apresentando, assim, uma

síntese com ideias sobre as novas possibilidades para o mobiliário urbano e os espaços públicos atuais.

Ao longo do vídeo uma das oradoras traçou a narrativa relacionando a compreensão dos espaços públicos com os exemplos visuais e evidenciou as questões envolvidas tais como: conexões com a tecnologia, obsolescência de tipologias e novas percepções impostas pela pandemia. Ao final do vídeo, levantou-se a discussão sobre mobiliários urbanos que perderam sua função no meio urbano, seja por mudanças sociais ou por questões econômicas e ambientais, apresentando aos alunos o conceito de obsolescência a partir dos aspectos que evidenciam e justificam esse processo. Destacaram-se aspectos referentes a sua linguagem estética – o que impacta no quesito de atratividade e entendimento da paisagem urbana ou no aspecto funcional – o que influencia sua permanência no espaço e sugere constantes ressignificações. Tais questões foram ilustradas com imagens de alguns exemplos de estratégias criativas que incorporaram mobiliários urbanos.

Assim, no segundo momento da oficina, foi solicitado que os alunos pensassem em estratégias de transformação dos mobiliários que eles considerassem obsoletos. A dinâmica prática foi apresentada de forma a evidenciar e apresentar o conceito de projeto no curso de Arquitetura e Urbanismo, destacando o processo criativo, planejamento e atendimento às demandas e necessidades das pessoas e a cidade. Assim como na edição anterior da oficina, foi definido um tempo para a realização de desenhos que ilustrassem as estratégias pensadas, fechando a oficina com a disponibilização de mais alguns minutos para debate.

Nas duas edições foram levantados aspectos a serem pensados para o mobiliário urbano tais como atratividade, funcionalidade e relação com a paisagem. Assim, as oficinas puderam antecipar questões que usualmente são aprofundadas dentro do ambiente das aulas de projeto de arquitetura e urbanismo no decorrer do curso. É importante ressaltar que, durante a apresentação das propostas, foram recolhidos os dados destacados pelos estudantes a fim de criar um conjunto de conteúdos relacionados ao tema. Isso foi feito através do estudo dos dados gravados das oficinas, tanto dos desenhos realizados pelos alunos quanto dos depoimentos/explicações deixados na barra de “mensagens” disponível na plataforma que foi utilizada. Apesar das oficinas terem sido realizadas *on-line*, foi possível estabelecer uma rica interação entre a equipe e os ingressantes ao apresentarem, através das câmeras, seus desenhos, justificativas e propostas, rompendo com o distanciamento que prevalece no modo remoto.

4. Discussão

Na primeira edição da oficina, realizada no 1º semestre letivo de 2021, após a apresentação introdutória, foi incentivado um debate sobre as mudanças na utilização do espaço público e a necessidade do mobiliário urbano em se adaptar aos novos contextos da cidade contemporânea, com ênfase na pandemia. Evidenciou-se, ainda, a estratégia utilizada em um dos principais espaços públicos da cidade de Juiz de Fora, localizado na região central e, portanto, conhecido pelos alunos, tendo em vista seu amplo uso diário. As formas de interdição dos mobiliários existentes na cidade foi colocada em questão e permitiu uma reflexão sobre quais adaptações e mudanças seriam necessárias para que o mobiliário urbano permanecesse no meio urbano e respondesse à problemática urbana. No segundo momento, destinado à prática, algumas questões ficaram evidenciadas tais como a inclusão de grupos marginalizados pela sociedade, práticas solidárias, acessibilidade e inclusão nos mobiliários de apoio, novas possibilidades de usos, função e reformulação ao mobiliário, sustentabilidade e prevenção e combate ao COVID-19. Tais questões foram resultado da discussão, de modo geral, sobre a possibilidade do mobiliário urbano permitir novos usos e funções para atender novas demandas e usuários.

Na segunda edição da oficina, foram identificadas questões nas propostas apresentadas que não foram levantadas no primeiro momento, tais como a incorporação de aparato tecnológico, novas demandas da sociedade em relação à comunicação, higiene e afetividade, e questões envolvendo mobilidade, cultura, informação e arte no espaço urbano.

Como resultados das oficinas foi possível identificar nos 54 croquis que foram enviados, dentre os 70 alunos participantes, que, de forma geral, houve atenção com detalhes estéticos, com a incorporação de novos elementos e com novas funções em resposta à demanda e que possibilitam novas apropriações por parte do usuário. Verificou-se também a menção às estratégias sustentáveis através do aproveitamento de recursos naturais, uso de materiais recicláveis ou de menor impacto ambiental; e novas funções relacionadas à comunicação, informação e segurança, com a sugestão de incorporação de ações que impactem positivamente no desenvolvimento e organização da cidade.

Destacam-se, na sequência, alguns desenhos da primeira oficina (Figura 1), como o "Varal solidário", que aborda questões da demanda social, consumo sustentável e estética com elementos derivados do aproveitamento de materiais; o "Ponto de ônibus acessível a cadeirantes com abrigo de luz" com objetivo de inclusão e conforto a todos por meio teto verde; a "Mesa multifuncional para praças" com atenção à adequação a diferentes tipos de lazer

e interação entre as pessoas e o “Espaço Sanitário”, destinado à prevenção da COVID-19 junto à população em situação de rua e com planejamento de energia solar para seu funcionamento.

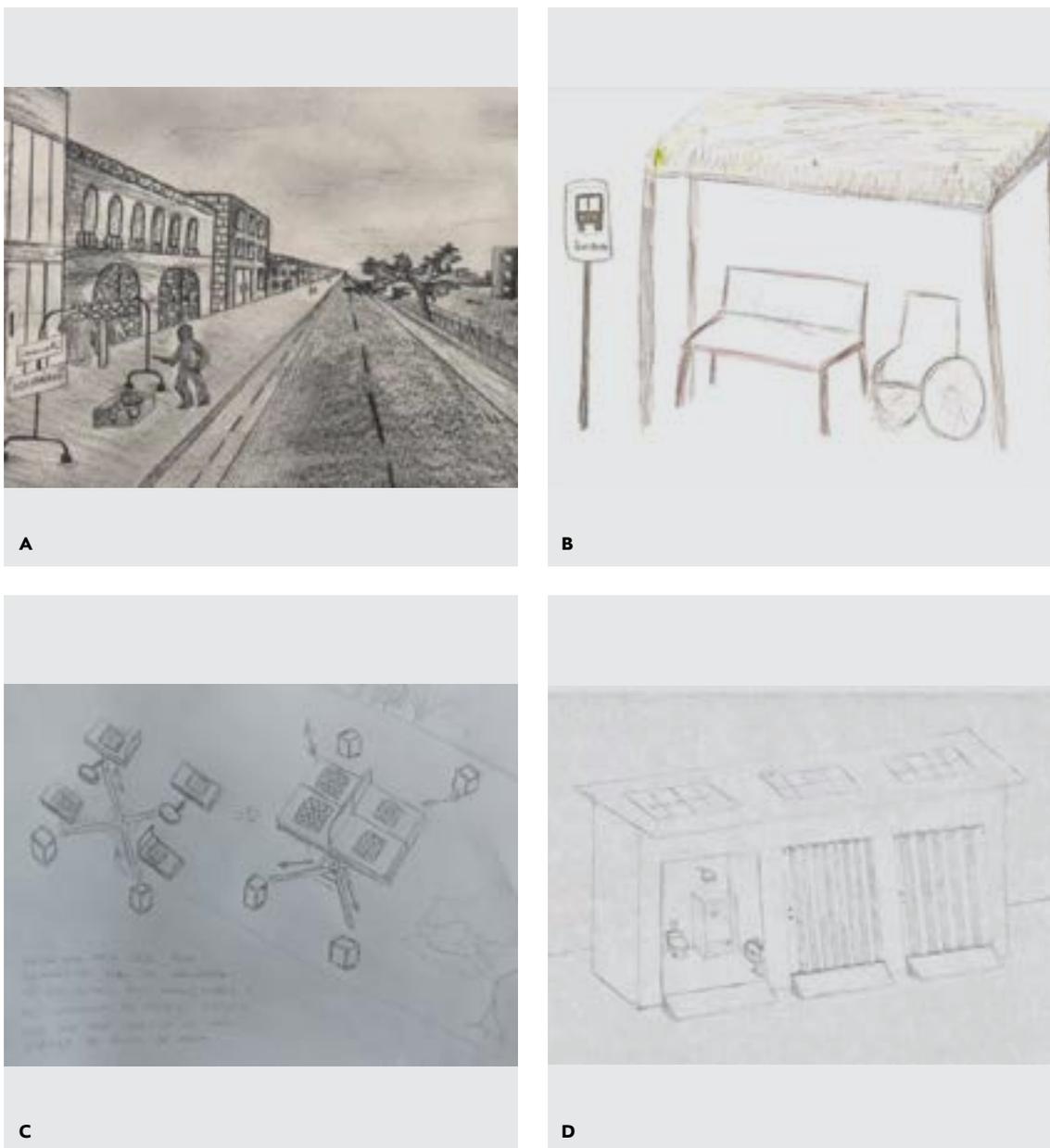


FIGURA 1. Desenhos dos alunos. A) Varal Solidário – L.D., 19 anos. B) Ponto de ônibus acessível a cadeirantes com abrigo de luz – E.S., 19 anos. C) Mesa multifuncional para praças – L.F., 41 anos. D) Espaço Sanitário – L.C., 18 anos. Fonte: oficina 2021.1

Da segunda edição da oficina, cuja temática trabalhada foi a obsolescência, destacam-se, na Figura 2 a seguir, dentre as propostas apresentadas pelos participantes: o “Telefone público como M.U. interativo” com a proposta em ressignificar através de arte na sua estrutura original e conhecimento sobre

obras arquitetônicas e sobre a história da cidade em pontos estratégicos; o “Ponto de táxi” que consiste na reutilização de pontos de táxi e ônibus para inserção de apoio à opção de carros coletivos, caronas, pontos de tomadas, e informação ou auxílio referente a cada tipo de transporte ofertado; a “Caixa de correio” destinada a troca de livros nas ruas e o “Orelhão adaptado com espaço de leitura” com adaptação de cabines telefônicas, geladeiras ou freezer adaptados ao armazenamento de livros para a população.

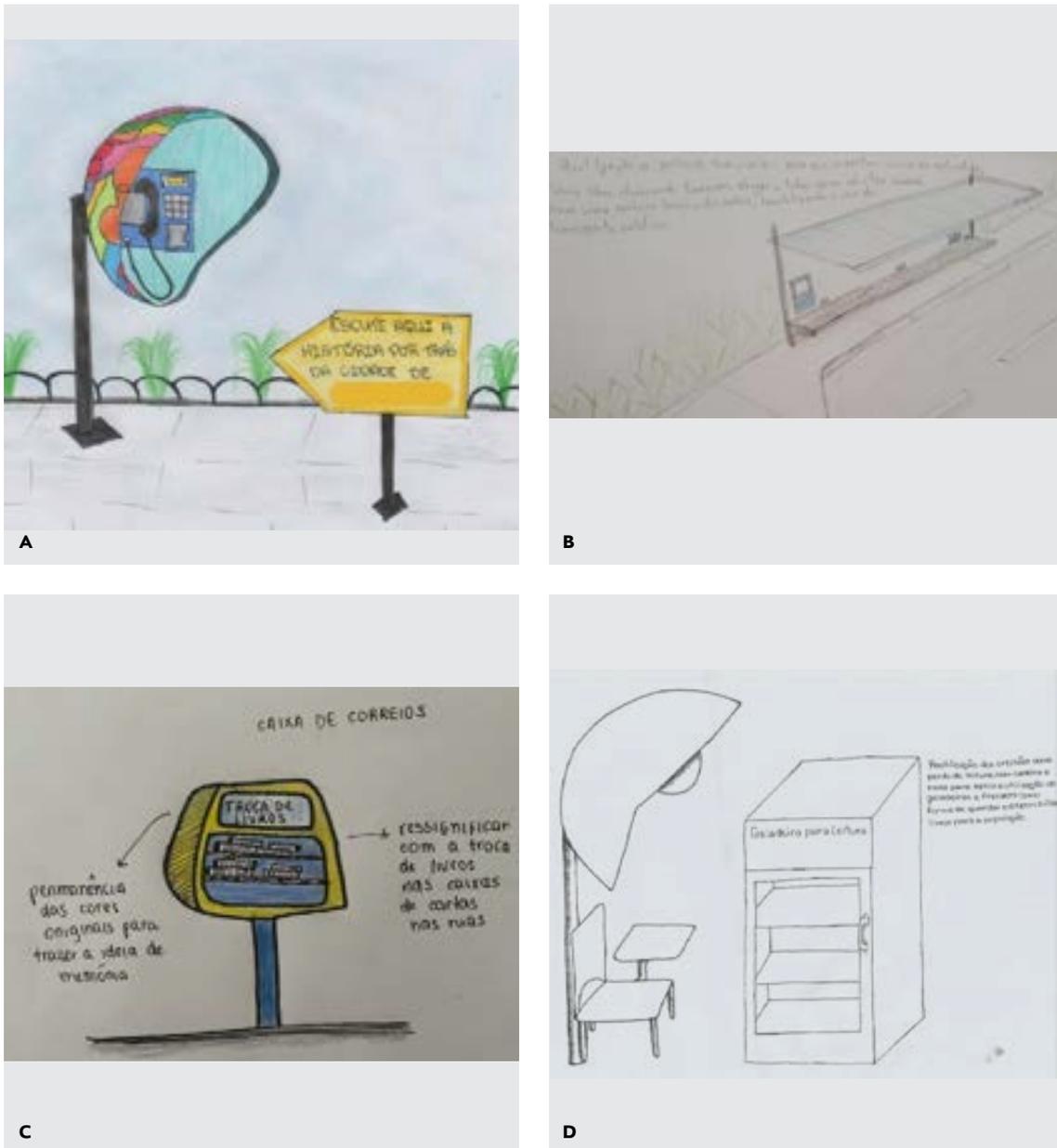


FIGURA 2. Desenhos dos alunos. A) Telefone público como M. U. interativo – E. M., 19 anos. B) Ponto de táxi – A. P., 18 anos. C) Caixa de correio – M. L., idade não mencionada. D) Orelhão adaptado com espaço de leitura. A. A., 18 anos. Fonte: oficina 2021.2

5. Resultados

Durante as oficinas foi possível notar que, ainda que os participantes fossem ingressantes no curso de Arquitetura e Urbanismo, houve uma atenção e percepção sensível em relação aos problemas da cidade contemporânea, pois muitas ideias defendidas são recorrentes na discussão do espaço público contemporâneo. Dentre os diversos aspectos evidenciados destacam-se a intenção dos alunos de: facilitar o uso por toda a população por meio de elementos que conferem maior acessibilidade a pessoas com mobilidade reduzida; entender o mobiliário urbano como item pertencente à sociedade e como veículo de melhoria da qualidade de vida e útil para ações solidárias, ao incorporar funções destinadas à população em situação de rua; adaptar o mobiliário urbano a novos contextos por meio de alterações físicas que aumentem a atratividade e o uso e, por fim, adequar o mobiliário urbano a novas demandas, a exemplo do contexto pandêmico.

Nota-se também a preocupação dos alunos com: a redução dos danos ao meio ambiente; com aspectos históricos e que fazem parte da transformação da paisagem urbana, através da adaptação de mobiliários existentes que perderam a sua função ao longo do tempo para atender às novas dinâmicas da população; e com a melhoria da infraestrutura e circulação na cidade por meio de elementos que facilitem a locomoção e orientação espacial.

Assim, com base na análise das propostas elaboradas durante as duas edições da oficina, foi possível identificar sete categorias em cada evento, apresentadas no Quadro 1, a seguir, e que expressam a apreensão do conteúdo exposto nas oficinas e sua correlação com os aspectos teóricos, conceituais e técnicos apresentados na introdução dos eventos.

Quadro 1. Categorias destacadas

	1ª oficina	2ª oficina
1	Inclusão social	Tecnologia
2	Práticas solidárias	Informação
3	Acessibilidade	Comunicação
4	Infraestrutura de apoio	Higienização
5	Sustentabilidade	Afetividade
6	Reformulação do mobiliário urbano	Mobilidade urbana
7	Pandemia	Arte e cultura

Fonte: os autores, 2021.

Sublinham-se, então, diferentes formas de abordar o projeto de mobiliário urbano. Muitos alunos relataram posteriormente, através de enquete, que nunca havia sido pensado no mobiliário urbano como tema de projeto e que, apesar de alguns conhecerem o termo, não imaginavam sua complexidade. No entanto, a partir da demonstração de referências de estratégias de mobiliário urbano em resposta a diferentes contextos e problemáticas e, de maneira abrangente, da discussão sobre o potencial de transformação do espaço público por meio deste, possibilitou-se estimular o olhar atento e crítico a partir da percepção da demanda e experiência vivenciada por cada aluno. Também, alguns aspectos quanto a implicações das decisões de projeto foram evidenciados ao se pensar na capacidade de resiliência do espaço público, por meio do mobiliário urbano, em resposta à variação de contextos, tais como possibilidades de novas reformulações, adaptações e reaproveitamentos dos seus elementos.

Nesse sentido, para uma atividade pedagógica de caráter teórico-prático, realizada em ambiente virtual, em um período de tempo controlado e envolvendo alunos ingressantes, os resultados foram, para os autores, surpreendentes. Apesar da imaturidade na representação gráfica e no entendimento do mobiliário urbano como parte constituinte do espaço público e das relações humanas que nele se dão, demonstrada pela representação de elementos desassociados de seu contexto urbano, sem a representação da paisagem do entorno e de escala humana, notou-se o esforço dos croquis em representar ideias e conceitos vinculados à interação entre o ser humano e a sociedade. Assim, mais do que a apresentação de técnicas construtivas e especificação de materiais, foram evidenciadas a priorização da funcionalidade do elemento e do suporte a demandas contemporâneas e não a sua composição formal e estética. Isso demonstra que a forma como o conteúdo teórico foi apresentado influenciou os participantes a darem ênfase na complexidade conceitual e teórica dos elementos de mobiliário urbano.

Devido à pertinência das questões levantadas pelos estudantes, os resultados da primeira edição da oficina foram relatados em trabalho apresentado no XVI *Encuentro Virtual Latinoamericano de Diseño* promovido pela *Facultad de Diseño y Comunicación da Universidad de Palermo* em Buenos Aires, Argentina. Na ocasião, foi apresentada uma síntese da primeira edição ilustrada por alguns projetos de mobiliário apresentados durante o *workshop*.

Além disso, a categorização das questões levantadas alimentou novas discussões dentro do grupo de pesquisa Ágora/CNPq. Como desdobramento, o grupo promoveu no âmbito da pós-graduação um ciclo de palestras com pesquisadores convidados atuantes na investigação destes elementos urbanos e sua relação com os espaços públicos. Os convidados para esse debate

têm formações diversas: *designer*, arquiteta e historiador, o que permitiu a discussão sobre o mobiliário urbano por prismas diversificados.

Se a contemporaneidade exige cada vez mais a interdisciplinaridade na formação de novos profissionais, o mobiliário urbano certamente tem se mostrado um item importante de discussão e projeto nesse sentido. Logo, o *design* do objeto, do espaço e da paisagem por meio de princípios sociais constituídos historicamente pela coletividade têm mostrado resultados mais efetivos. De uma forma singela, as oficinas realizadas representam parte desses princípios postos em ação. Através da discussão sobre o mobiliário urbano no contexto das cidades busca-se destacar também a interdisciplinaridade como tema fundamental de qualquer ação que se dê no espaço coletivo, o que é um estímulo adicional à integração de diferentes campos do conhecimento em prol de projetos (de mobiliários e espaços) mais efetivos – tema relevante para apresentação aos alunos ingressantes.

6. Considerações finais

O mobiliário urbano pode, e deve, ser visto para além de suas possibilidades funcionais. A literatura dos últimos trinta anos, sumariamente destacada na revisão desse artigo, aponta que o caráter simbólico e afetivo desses elementos é fundamental para potencializar experiências urbanas mais ricas para os cidadãos – mesmo que, intrinsecamente, os mobiliários urbanos tenham como característica geral a sutileza que se apresentam aos olhos dos cidadãos.

A quem é destinado o trabalho de pensar como projetar tantos elementos abrangidos sob o termo mobiliário urbano? O *designer*, o arquiteto, o paisagista, o industrial? Há nos cursos de formação universitária disciplinas voltadas para refletir sobre a complexidade envolvida na tarefa de projetar o mobiliário urbano – e de como esse projeto deve se apoiar em experiências coletivas e de caráter interdisciplinar?

As oficinas propostas trouxeram elementos adicionais para se promover a atividade criativa em cursos que tenham a atividade de projeto como fundamento. Ainda que a configuração pedagógica das disciplinas de projeto no curso de Arquitetura e Urbanismo já se pautasse em exercícios, discussões e exposições teóricas da mesma forma que ocorre em *workshops*, a inclusão de uma oficina criativa como uma atividade extracurricular possibilitou uma abordagem mais diretiva para um tema específico. Além disso, se evidenciou como uma ferramenta eficiente no contexto das atividades remotas durante a pandemia de COVID-19, principalmente para os ingressantes no curso.

Alguns fatores que justificam a positividade dessa abordagem metodológica foram a introdução de debates com temas atuais do campo da Arquitetura e Urbanismo e o fomento de reflexões sobre o espaço público urbano. É

importante ressaltar que os ingressantes, ao serem incentivados a pensar em estratégias para solução de questões pertinentes à cidade contemporânea, entenderam melhor não só a relação entre o mobiliário urbano e o espaço público, mas puderam pensar em propostas de projeto criativas que partissem de seu próprio repertório de conhecimentos. O uso requerido da criatividade, rapidez de raciocínio e análise crítica atuaram também como uma prévia das atividades promovidas pela disciplina de Projeto de Arquitetura e Urbanismo I.

Reforça-se, ainda, que esse contato inicial dos ingressantes com a dinâmica do curso não foi negligenciada pela modalidade remota de oferta das atividades acadêmicas, pois observou-se que o conteúdo apresentado de forma expositiva no primeiro momento da oficina foi apreendido e aplicado no momento do exercício prático. Além disso, a participação dos alunos no exercício prático foi elevada, tanto em número quanto em comprometimento.

Por fim, a participação dos alunos no debate sobre as atividades da oficina e as propostas de todos os participantes também foi predominante. Foi possível comprovar a resiliência por parte de todos os envolvidos na educação e formação de profissionais e o comprometimento com a superação de entraves em prol de uma atividade pedagógica que fosse estimulante intelectualmente, mas também divertida. Mesmo em tempos tão desafiadores, encontrou-se na prática pedagógica criativa saídas para a crise que atravessamos que se refletiu fortemente no ensino, sobretudo, de disciplinas eminentemente práticas.

Referências

ALVES, E.; FARIA, D. A criação de artefatos digitais no âmbito do desenho didático do Ensino Remoto Emergencial. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 41, p. 32-48, 2021.

CARMONA, M.; HEATH, T; OC, T; TIESDELL, S. **Public places, urban space: the dimensions of urban design**. Grã-Bretanha: Editora Elsevier, 2003.

COLCHETE FILHO, A. F.; CARDOSO, C. F. **Desenho como um processo inconsciente e criativo de projeto**. Actas de Diseño, v. 17, p. 147-251, 2014.

COLCHETE FILHO, A. F.; CARDOSO, C. F. **Novos paradigmas e o ensino de arquitetura para alunos ingressantes**. Actas de Diseño, v. 21, p. 198-203, 2016.

COLCHETE FILHO, A. F.; COSTA, L. M. S. A.; GIESE, J. V.; JESUS, K. D.; COSTA, F. A. **Porto Maravilha e sua nova centralidade**: as contribuições do mobiliário urbano e da arte pública para ressignificação da área. OCULUM ENSAIOS(PUCCAMP), v. 17, p. 1-18, 2020.

CONSELHO SUPERIOR. Universidade Federal de Juiz de Fora. Ministério da Educação. **Resolução n. 33.2020**, de 14 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.ufjf.br/arquitetura/files/2020/08/Resolu%c3%a7%c3%a3o-33.2020_Assinada-SEI.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

COSTA, F. A.; JESUS, K. D.; COLCHETE FILHO, A. F. **Mobiliário urbano**: tópicos para pensar o design e o vandalismo. Estudos em Design (online), v.29, n.3, p.21-33, 2021.

CREUS, M. Q. Espacios, muebles y elementos urbanos in: SERRA, J. M. **Elementos urbanos**: mobiliário e microarquitetura, Barcelona: Gustavo Gili, 1996.

FRAGA, E. S. **Workshop em design**: Espaços de aprendizagens e geração de conhecimentos. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

JESUS, K.; GIESE, J.; COLCHETE FILHO, A. **Porto Maravilha**: mobiliário urbano e espaço público em evidência. In: Colóquio Internacional de Design 2017, 2018, Minas Gerais. Blucher Design Proceedings. São Paulo: Editora Blucher, v. 4. p. 689-701, 2017.

MENDES, T. C. R.; JESUS, K. D.; COLCHETE FILHO, A. F. **O mobiliário urbano e a pandemia de COVID-19**: o acesso à água para a população em situação de vulnerabilidade social. Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades, v. 8, p. 15-22, 2020.

MONTENEGRO, G. N. **Uma cidade para pessoas**: funcionalidade, racionalidade e emotividade nas relações mobiliário urbano, espaço público e cidadãos. 2014. 348 f. Tese (Doutorado em Conforto no Ambiente Construído; Forma Urbana e Habitação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MOURTHÉ, C. **Mobiliário urbano**. Rio de Janeiro: 2AB Editora, 1998.

ROCHA, J. C. S.; COSTA, F. A.; COLCHETE FILHO, A. F. **O espaço público e a pandemia de Coronavírus**: o Parque Halfeld em Juiz de Fora/MG. Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades, v. 9, p. 89-99, 2021.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

Como referenciar

COLCHETE FILHO, Antonio; ROCHA, Josielle; GIESE, Juliana; COSTA, Fernando; GOMES, Mayara; VILAS, Danielle. Design para calouros: o mobiliário urbano como tema de reflexão sobre a cidade. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 216-235, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.64300>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 19/12/2021 | Aceito em 01/09/2022

Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial

Leo Name (iDALE!, FAUFBA/UFBA, Brasil)
lpmname@gmail.com

Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial

Resumo: Entendendo o design como um modo de pensar que é também um modo de fazer e um modo de transformar, narro minha experiência docente em um componente curricular na modalidade não presencial de ensino durante a pandemia de covid-19. Centrarei atenção nas iniciativas de design para o rearranjo de bases teórico-metodológicas, a produção de material didático, a ampliação de interações e ao estímulo à autonomia de estudantes para também fazer do design seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Não Presencial. Design. Autonomia.

Autonomy and design: the realization of the possible in non-face-to-face teaching

Abstract: *Understanding design as a way of thinking that is also a way of doing and a way of transforming, I narrate my teaching experience in a course in the non-face-to-face modality during the covid-19 pandemic. I will focus on design initiatives for the rearrangement of theoretical-methodological bases, the production of teaching material, the expansion of interactions and the stimulation of students' autonomy to also make design their learning process.*

Keywords: *Non-Face-To-Face Teaching. Design. Autonomy.*



FIGURA 1. Cartas de tipias divididas nas categorias artefato, configuração, estrutura e personagem (fonte: autor, 2021; adaptado de Caúla, 2019).



FIGURA 2. Reprodução de três slides de aula com cartas de tipias (fonte: autor, 2021).



FIGURA 3. Telas do Google Jamboard durante atividade interativa (fonte: vários, 2021).



FIGURA 4. Utopografia do filme A antena (fonte: Carla Josuela Santos, Laís Navarro, Lavínia Azevedo, Tainá Oliveira, Thalita Maia, 2021).



FIGURA 5. Utopografia do filme A antena e fanzine inspirado no filme e em outras referências (fonte: Beatriz de Oliva Pinho, Diogo de Carvalho, Maria Mariana Santana, João Maurício Barreto e Rebecca Silva, 2021).



FIGURA 6. Cartas de mercadorias e impressão da tela de sorteio de cartas de comando (fonte: autor, 2021)

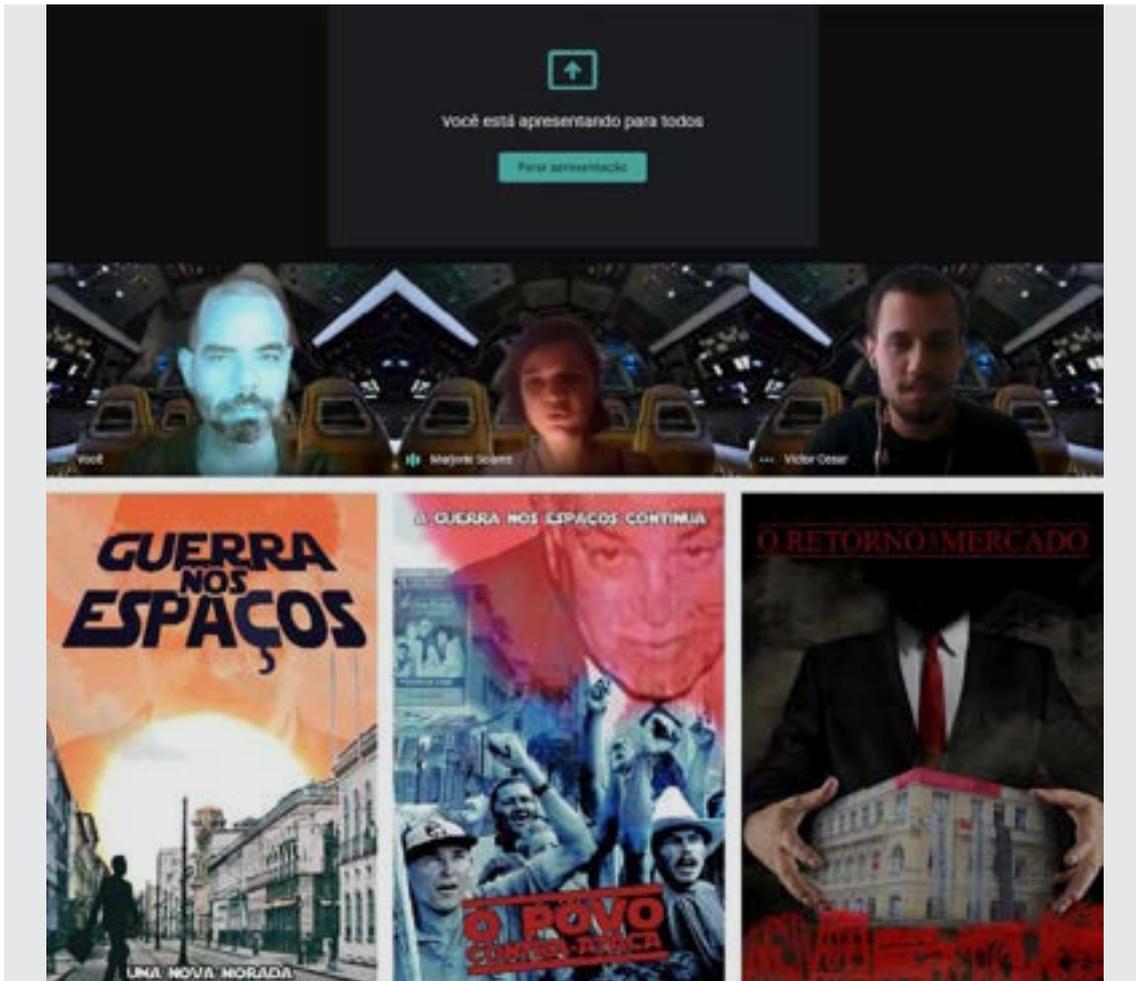


FIGURA 7. Impressão da tela de apresentação e narrativas gráficas sobre Salvador inspiradas em Star Wars (fonte: Marjorie Fagundes Soares, Raul Melo Vellame e Victor Cesar Goncalves Silva, 2021)



FIGURA 8. Impressão da tela de apresentação da narrativa gráfica sobre Salvador inspirada no filme argentino de ficção científica A antena (fonte: Carla Josuela Santos, Laís Navarro, Lavínia Azevedo, Tainá dos Santos, Thalita Maia, 2021).



FIGURA 9. Narrativa gráfica sobre Salvador inspirada no filme Soylent green (fonte: Beatriz Jandiroba, Flor de Lis Alencar, Jeferson Silva, Sergio Agnelo e Pedro Miguel Correia, 2021).



FIGURA 10. Narrativa gráfica sobre Salvador inspirada no filme Playtime (fonte: Catharina Cerqueira de Jesus Dias, Corina Rosita Lopes, Paulo Marcelo Lima e Thomás Ribeiro de Almeida, 2021).

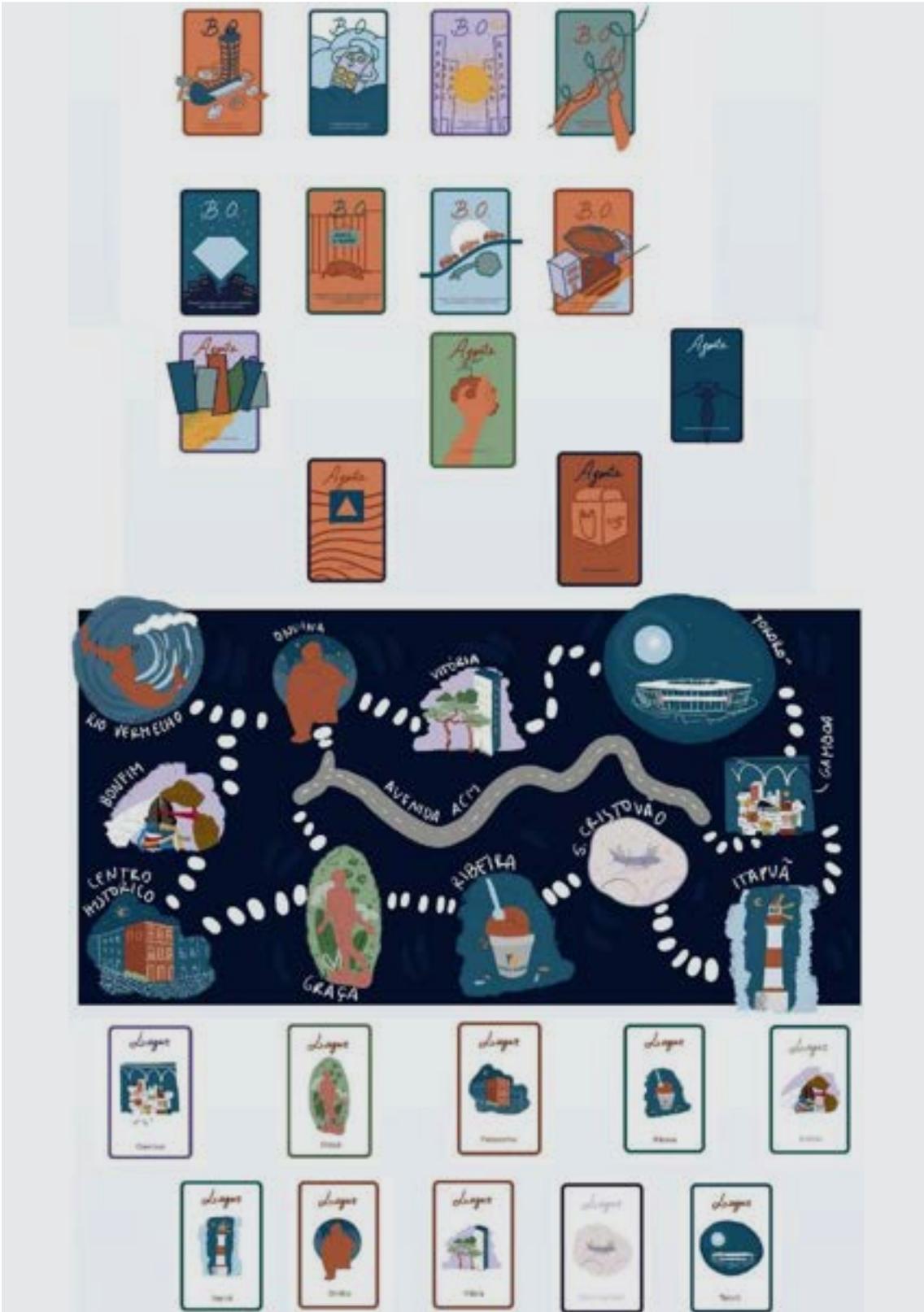


FIGURA 11. Tabuleiro e cartas de “b.o.”, “agente” e “bairro” do jogo Sotero Conspiração (fonte: Ana Liz Sandes, João Vitor Santos Falcão, Julia Vilas Boas, Natiele de Jesus e Wanderson Souza, 2021).



FIGURA 12. Disposição de jogadores e cartas do jogo Fuzuê, inspirado em blocos de carnaval (fonte: Gabrielly de Almeida Ribeiro Bacelar e Izabela Coelho Santos, 2021).

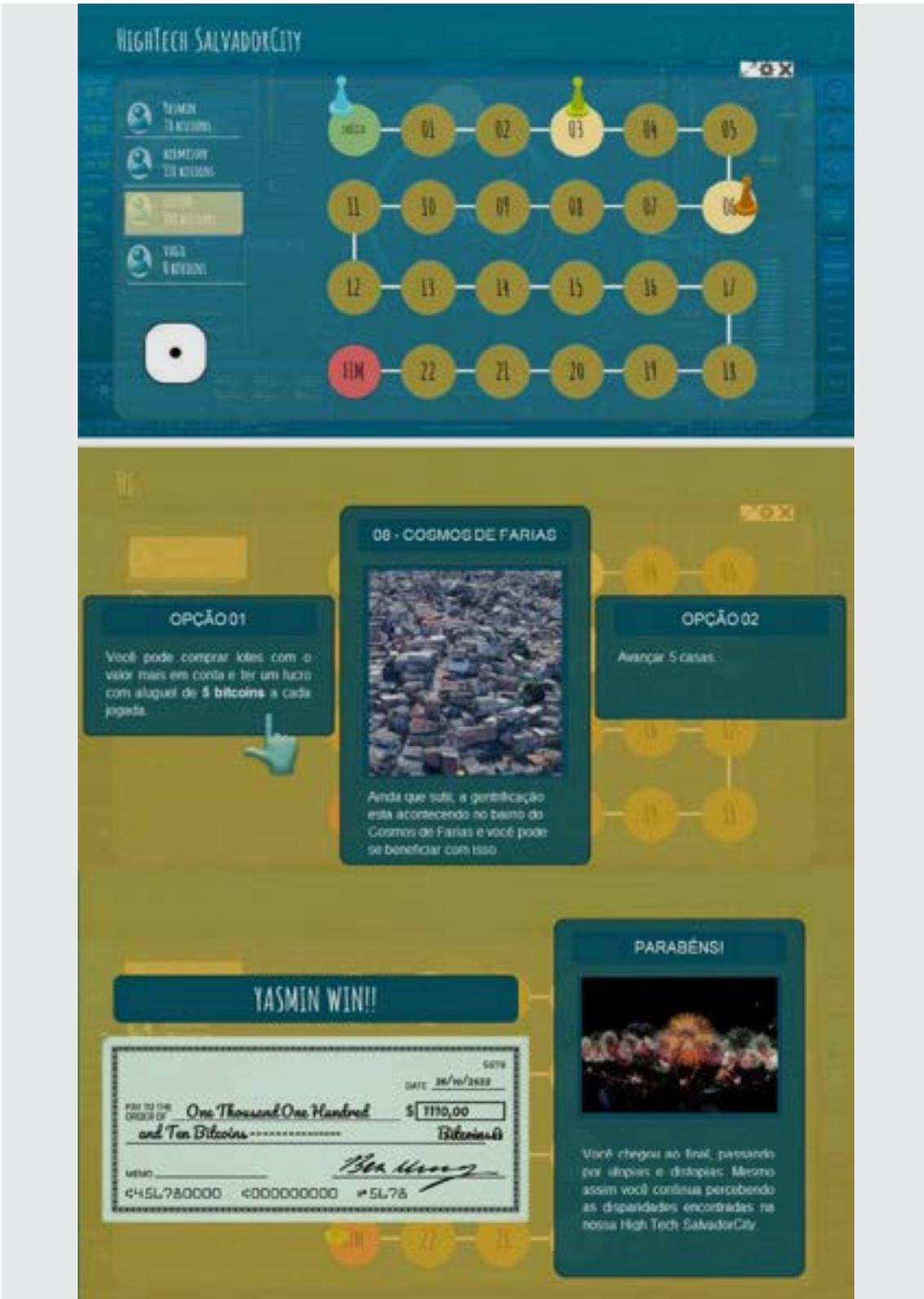


FIGURA 13. Detalhes do jogo baseado em dinâmicas imobiliárias High Tech Salvador City (fonte: Ayala Silva, Eva Soares, Elisa Pinheiro, Hermeson Elói e Yasmin Fonseca, 2021).



FIGURA 14. Telas do jogo Salvadópolis, inspirado no Monopoly (fonte: Bruna Freire, Giulia Mendes e Juliana Riccio, 2021).



FIGURA 15. Tabuleiro e cartas de um jogo centrado na mobilidade urbana e no acesso à vacina (fonte: Marjorie Soares, Raul Vellame e Victor Silva, 2021).

Prólogo

18 de março de 2020. Estava em Salvador.

Pensei que meu estágio pós-doutoral na Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA) iria para o bebeléu, já que a instituição anunciou a interrupção de todas as suas atividades. A pandemia da covid-19, uma semana antes decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), além da sensação até então inédita de uma Dona Morte muitíssimo à espreita, me trouxe também o sentimento de que não seria mais possível fazer qualquer *desenho* de ações cotidianas de minha vidinha burguesa. Logo percebi, contudo, que eu não tinha motivos para siricuticos: recebia meu salário mensal como professor no Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (CAU UNILA) e, por isso, tive a possibilidade real de adesão ao isolamento social. Essa segurança me auxiliou no êxito de certos *projetos*: me esquivar não só do coronavírus, mas também da solidão total, persuadindo dois amigos a morar comigo em um apartamento maior no mesmo prédio; e escapar do tédio a partir da *designação* diária de tarefas, de metas do pós-doutorado (que, aliás, seguiu sem problemas por caminhos virtuais) a assistir a um filme no streaming depois da desinfecção das compras do mercado on-line da semana.

Parto da personalidade deste relato na intenção de exemplificar um pouco das questões apresentadas no livro *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*, ao qual o título deste texto faz evidente referência: (1) o design não se limita à atividade profissional ou ao conhecimento especializado voltado à fabricação de objetos e ao desenvolvimento de linguagens e signos visuais, mas está por toda parte, das grandes estruturas materiais e organizacionais aos mais ordinários aspectos do dia-a-dia; (2) todas as pessoas de todas as culturas fazem design, o tempo todo e independentemente de sua formação técnica ou acadêmica e de suas bagagens culturais; (3) na medida em que se trata de uma ferramenta que entrelaça *desenho, projeto e desígnio*, ao fazermos o design de nossos objetos, ferramentas, estruturas, políticas, sistemas e narrativas, também fazemos o design de nossos mundos e nossas formas de ser; (4) por isso, o design pode prover indivíduos ou coletivos com a autonomia necessária para desenhar, projetar e designar o que queiram para si e seu mundo presente ou futuro.

O autor desta obra, publicada em 2016, é Arturo Escobar. Antropólogo colombiano radicado nos Estados Unidos, ele já afirmou, aliás, que a pandemia

foi resultada de um nefasto design global que instaura e alimenta crises.¹ É, ainda, um dos maiores expoentes do chamado giro decolonial latino-americano,² que enuncia a “colonialidade” como conceito principal: uma ordem diferencial hierárquica com base na ideia de “raça” que, entre demais efeitos, conduz o que costumamos chamar de conhecimento – inclusive em design e inclusive em arquitetura – à branquitude e ao eurocentrismo alçados a virtudes e princípios epistemológicos.³ Também dialogando com os estudos culturais e tendências da arquitetura, da antropologia, da ecologia política e dos feminismos, para Escobar o design é um modo de fazer que é um modo de pensar e um modo de transformar mundos. Contudo, ele parece falhar ao não devidamente debater o que há de inexoravelmente pedagógico em um design concebido desse modo.

Este texto pretende-se a uma modesta contribuição à discussão da dimensão pedagógica do design – isto é, do seu papel como instrumento teórico-analítico e prático que atua sobre o educar, o aprender, o conhecer e o ser. Para tanto, considerando pesquisas anteriores sobre o ensino na área de arquitetura,⁴ mantereí o relato pessoal, desde agora enfocando na minha experiência, ao longo de 2021, em um componente curricular de três créditos do curso diurno da Faufba: História do Urbanismo e do Planejamento Urbano. Apresentarei o que chamo de “realização do possível”: iniciativas de design orientadas à situação específica de comunicação e equipamentos na modalidade não presencial imposta pela pandemia, com vistas ao rearranjo de bases teórico-metodológicas e do material didático, à maior interatividade e ao estímulo à autonomia do alunado para também fazer do design um processo de aprendizagem. Minhas observações serão cotejadas com aportes sobre o pedagógico afinados com a opção decolonial.

1

1º de setembro de 2020. Terminava meu estágio pós-doutoral, mas não terminava a pandemia. E agora?

- 1 Cf. Escobar (2020); Kothari, Escobar, Salleh, Demaria e Acosta (2020). Para abordagens semelhantes, ver Wallace ([2016] 2020) e Name (2020b).
- 2 Ver, por exemplo: Lander ([2000] 2005a); Mignolo e Escobar (2013).
- 3 Para diferentes dimensões da colonialidade que animam a epistemologia decolonial, cf. Quijano ([2000] 2005); Lander ([2000] 2005b); Maldonado-Torres ([2004] 2008). Para o traslado à arquitetura e ao design, acesse, entre outros: Gutiérrez ([2015] 2020) e Name (2021).
- 4 Para o acesso a diferentes textos voltados a iniciativas que se pretendem insurgentes no ensino de arquitetura, consulte a coletânea organizada por Andréia Moassab e Leo Name (2020).

A Unila, em um primeiro momento de sensibilidade institucional, instaurou um Período Especial Emergencial em que a adesão de docentes e discentes a disciplinas era facultativa⁵ (o que, diga-se, para Escobar seria uma medida de design). Declinei dessa participação e, por isso, não precisei retornar a Foz do Iguaçu, nem correr para salas de aulas virtuais.

Eu havia pedido redistribuição para a Ufba, tendo sido formalmente inserido na nova casa alguns meses depois. A instituição, além de ter possibilitado a ministração das aulas remotas pelas plataformas virtuais RNP, Moodle e Google Classroom, também fez um desenho mais humanizado das condições de trabalho: determinou que a implantação do chamado Semestre Letivo Suplementar (SLS) – com disciplinas especiais e não presenciais, por vezes ministradas por dois ou mais docentes, valendo como optativas ou equivalendo a componentes de cada matriz curricular oficial – havia sido a medida possível no contexto do primeiro ano da pandemia. O ano de 2021 foi estabelecido, então, como “atípico”, de “ensino não presencial” e, o mais importante, sem reposições dos semestres 2020.1 e 2020.2.⁶

Nesse contexto, fui informado em fevereiro de 2021 que de início ficaria responsável apenas por uma turma de História do Urbanismo e do Planejamento Urbano. Estava chegando a hora de fazer o desenho do curso para um ambiente on-line, no que tangesse a montagem, procedimentos metodológicos e possibilidades de crítica e subversão de conteúdo – via adesão à opção decolonial, por exemplo.

Aquelas e aqueles que buscam delinear o que seriam “pedagogias decoloniais”⁷ vêm priorizando dialogar com três pensadores da América Latina e do Caribe. Do martinicano Frantz Fanon, apontam sua urgência em ver emergirem novos sujeitos e novas linguagens, a partir da reversão da desumanização

- 5 Ver as Resoluções nº 5/2020 e nº 6/2020 da Comissão Superior de Ensino da Unila. Infelizmente, em 2021, a instituição decretou um calendário de reposição do ano de 2020 bastante extenuante para docentes e discentes, inclusive com semestres letivos da graduação e da pós-graduação desalinhados.
- 6 Ver as Resoluções nº 1/2020 e nº 4/2020 do Conselho Universitário da Ufba. Com base no que pude averiguar dos relatos na Faufba, a implantação do SLS parecia vetar uma simples transposição de disciplinas convencionais para a modalidade não presencial em um contexto de tamanha anormalidade. Tal entendimento teria estimulado a solidariedade entre pares, a criatividade e a flexibilidade. No entanto, a partir de 2021, apesar do calendário mais regular, as disciplinas ofertadas na modalidade não presencial passaram a ser exatamente as mesmas das grades curriculares oficiais, com raríssimas exceções.
- 7 O debate pedagógico no giro decolonial vem sendo conduzido por nomes como Catherine Walsh (2013), pesquisadora estadunidense domiciliada no Equador, a argentina Zulma Palermo (2014) e os brasileiros João Corales da Mota Neto (2016) e Nilma Lino Gomes (2012).

imposta a pessoas negras e outros condenados da terra, no mesmo passo da necessidade de desaprendizagem do legado racista imposto pelos processos de colonização. Do brasileiro Paulo Freire e do colombiano Orlando Fals Borda, vêm destacando o entendimento de ambos sobre a inseparabilidade entre pedagogia e política, suas defesas de éticas pedagógicas emancipadoras e, às suas maneiras e nas possibilidades de seu tempo, suas denúncias contra o imperialismo e o dependentismo intelectuais.⁸

Seus escritos⁹ – por terem articulado discursos críticos pedagógicos com conceitos, ideias e propostas metodológicas que não desconsideraram os legados do colonialismo nos territórios periferizados da América Latina e no Caribe –, em certa medida, anteciparam os debates anticoloniais, antieurocêntricos e antirracistas, muito mais destacados hoje em dia. Também nos ensinam a desprender a pedagogia e o pedagógico (e o que quer que chame-mos de pedagogias decoloniais) do sentido instrumental de mera “transmissão de conteúdos”, concebendo-os como metodologias orientadas às lutas sociais, ontológicas e epistemológicas.

Talvez seja importante dizer, então, que uma atuação docente orientada a essas lutas pode e deve ocorrer sob múltiplas formas, não se restringindo unicamente à ação “em campo”, “junto do povo” e “em diálogo direto e permanente com os movimentos sociais”. Há muitas tarefas a serem feitas e um sem-número de modos de fazê-las.¹⁰ Por essa razão, estou de acordo com a afirmação que diz que a sala de aula é

o espaço no qual se concretizou e se concretiza nosso “trabalho de campo”. [... N]ossa prática – que tenta perseguir metas decoloniais e, conseqüentemente, políticas e éticas – não [necessariamente] se realiza em comunidades [...], se não em aula, com grupos estudantis de diversos níveis de escolaridade e caracterizados [...] pela heterogeneidade de suas procedências e competências.¹¹

8 Cf. Alatas (2003).

9 Entre as muitas referências, destaco: Fanon ([1961] 2005; [1952] 2008); Freire ([1968] 2014a; [1992] 2014b; [1996] 2014c); Fals Borda ([1986] 2010a; [1995] 2010b; [2005] 2010c).

10 Digo isso por conta de uma guerra sem sentido na academia: certos uns, autodesignados baluartes do comprometimento político, acusam certos outros de “pesquisa de gabinete” e “sem preocupação social”; na direção contrária, alguns outros, de desenhos de carreiras conforme desenhos de seus Lattes, acusam alguns uns de “fazer extensão por não saberem fazerem pesquisa”. Enquanto isso, o ensino público de qualidade definha sem ter quem lute contra o projeto de seu sucateamento.

11 In: Palermo (op. cit., p. 63).

Nessa direção, o primordial é romper com a concepção bancária da educação, que também vaga pela universidade, e que compreende estudantes como recipientes em que é depositado conteúdo. Para isso, soam bem-vindos os processos e as metodologias mais dialógicos, mas importa, principalmente, o fomento da autonomia discente orientada a suas próprias capacidades de conhecer, aprender, ensinar-se e ensinar.¹² Parece-me importante, também, detectar as cumplicidades de cada uma das disciplinas com as colonialidades – ou, nos termos de Escobar: ter mais atenção ao design dos projetos pedagógicos e dos componentes curriculares de modo a agir criativa e prospectivamente para a sua descolonização.¹³

Por fim, não seria interessante complexificar as relações entre o que costumamos chamar de ciência, arte e outros modos de conhecimento?

2

Mas... O que isso tudo tem a ver com arquitetura?

Nas teorias e práticas – incluindo as arquitetônicas –, a produção do ausente ou do inexistente ocorre a partir de ativas práticas de homogeneização de tudo e ao apagamento do diverso.¹⁴ Elas designam noções de progressos materiais e civilizacionais a certos povos, culturas, paisagens, territórios e arquiteturas, tanto quanto de inferioridade e atraso a outros.

É sabido que o desenho dos projetos pedagógicos das escolas mais tradicionais de arquitetura, na América Latina e no Caribe e, particularmente, no Brasil, pouco contempla saberes estéticos e tectônicos, linguagens, referenciais históricos, intelectuais e teorias localizados fora das matrizes eurocêntricas do conhecimento ou do eixo dos Estados Unidos e da Europa Ocidental. Ao passo que exemplos e aportes latino-americanos, caribenhos ou africanos passam ao largo dos currículos. Além disso, esse mesmo desenho curricular e epistemológico pouco promove diálogos entre as disciplinas separadas como “teóricas” e “projetivas” e tende a naturalizar a formação de um profissional designado pelo e para o mercado, sem necessariamente questionar demandas e pouco debatendo sua responsabilidade social. Também é sabido que, nas salas de aula destas mesmas escolas, é pouquíssimo usual que alunos e alunas sejam encorajados a formulações de problemas a partir

12 Cf. Freire ([1968] 2014a, p. 79-85).

13 Cf. Gomes (op. cit., p. 99-103).

14 Cf. Santos (2002). Ver também: Moassab (2019).

da análise crítica dos espaços onde vivem, estudam e convivem, ou das referências estéticas, artísticas e teóricas que já possuem.¹⁵

Mesmo que indiretamente, pois, o desenho mais usual dos bacharelados em arquitetura tem contribuído para manter a invisibilização de territórios, modos de construir, técnicas e estéticas de lugares e grupos sociais historicamente marginalizados que, aliás, viveram ou ainda vivem epistemicídios.¹⁶ Tais silêncios nas salas de aula reforçam o alijamento de quilombos, ocupações ribeirinhas e de sem-teto, favelas ou acampamentos de ciganos, por exemplo, do que é desenhado, designado e projetado como cidade e arquitetura. Para uma pedagogia que se pretenda crítica e emancipadora (baseada ou não na decolonialidade), parece imprescindível, então, a atenção ao apagamento destas contribuições materiais e imateriais.¹⁷ Nesse sentido, é espantoso que não raramente a defesa de cursos cujo desenho faça a adesão de saberes afro-latinos, africanos e indígenas, por exemplo, seja alvejada por acusações de particularismo, essencialismo ou até mesmo radicalismo e revanchismo.

Em síntese, o ensino de arquitetura, em sua manifestação mais conservadora, expressa o design da educação bancária que leva ao design de massa acrítica de autômatos conformados em ser menos em vez de mais,¹⁸ se ajustar ao mundo que aí está e resignadamente reproduzir prescrições de modelos vigentes e “vencedores”. O resultado disso, sabemos, leva a muitas e muitos perdedores. Pois não é possível projetar bem-estar no espaço habitado e construído quando se reproduz os interesses de poucos e, logo, a manutenção da desigualdade.

Para não dizer que não falei das flores, é muito positivo que a formação profissional em arquitetura seja virtualmente um campo fértil para a transdisciplinaridade: transita-se de história da arte a saneamento predial, do momento fletor a teorias da cor, do conhecimento botânico e ecológico à

15 Name e Moassab (2020).

16 Intelectuais como a brasileira Sueli Carneiro (2005) e o português Boaventura de Sousa Santos (1999) vêm definindo o “epistemicídio” como a eliminação das formas de conhecimento que acompanhou o genocídio da expansão europeia. Trata-se de um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação das capacidades intelectuais de pessoas não europeias/ocidentais ou não brancas. Em direção semelhante, e antes, o brasileiro Abdias Nascimento ([1978] 2016) preferiu o termo “genocídio cultural”.

17 Cf. Moassab (2016; 2019); Cunha (2019); Name (2021).

18 “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais”. In: Freire ([1968] 2014a, p. 85).

análise de dados socioeconômicos, entre outros muitos quitais. Do mesmo modo, é uma arena potencial de práxis experimentais, criativas, dialógicas e colaborativas, posto que sobretudo quando estudantes projetam – fazem design! –, ensinar e aprender são também fazer, várias vezes em equipe.

3

Vejamos...

A Faufba possui dois bacharelados, um em turno noturno e outro, diurno – semelhantes, mas não exatamente iguais. O noturno foi criado em 2009 e tem como matriz curricular uma versão mais enxuta da adotada pelo diurno, com pequenas diferenças. O curso diurno remonta à fundação da Academia de Belas Artes, em 1877, tendo sido federalizado em 1949. Seu currículo em vigor – *pasme-se!* – é de 1996, não tendo havido ainda os entendimentos e acordos necessários para sua revisão e, principalmente, o redesenho de bem definidos perfis de egressos e referências metodológicas e epistemológicas do projeto político-pedagógico como um todo. A despeito, então, da notória qualidade de 52 professoras e 46 professores, o coletivo docente da Faufba trabalha com uma base por óbvio antiquada, por isso tendente a reproduzir no presente ideais instrumentais e intervencionistas do passado e pouco absorver de temas emergentes e urgentes – como a justiça ambiental, a exploração do trabalho e as relações etnorraciais e de gênero, por exemplo.

História do Urbanismo e do Planejamento Urbano é um componente curricular exclusivo da grade diurna. Faz parte do oitavo semestre e penúltimo ano do curso, quando se espera que o alunado esteja ao mesmo tempo cursando mais *dois* Ateliês de Projeto, mais orientados à escala urbana. Aqui está sua ementa:

A emergência do urbanismo, enquanto campo reflexivo-propositivo voltado para a intervenção na cidade moderna. Matrizes e vertentes paradigmáticas. O urbanismo e o planejamento urbano no Brasil. Tendências contemporâneas.¹⁹

A descrição bastante resumida do conteúdo permite interpretações livres e aditivas, mas chamo atenção para alguns pontos que merecem cuidado: (1) se a consideração do urbanismo como *campo reflexivo-propositivo* se circunscrever a sua formatação como disciplina tão somente em atenção à *cidade moderna* – seria a industrial, oitocentista e europeia? – pode invalidar tudo o que antes e em outros lugares foi da ordem da ocupação e da

¹⁹ Cf. alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=ARQ029&nuPerInicial=20041.

adaptação a territórios, isto é, descartar urbanismos “com outros nomes” ou “que não se chamam assim”,²⁰ que resultaram em cidades coloniais e sítios como Machu Picchu e Tombuctu;²¹ (2) o aceite tácito deste urbanismo “oficial”, disciplinar e de racionalidade europeia, *intervencionista* e regulador costuma escamotear suas propostas higienistas e eugenistas cujos laboratórios experimentais preferenciais foram as colônias e ex-colônias europeias;²² (3) este entendimento pode reduzir o urbanismo àquilo que somente vem de urbanistas, excluindo outros campos e grupos que também participam do design do urbano e da cidade; (4) a menção ao urbanismo e ao planejamento *no Brasil*, além de me fazer indagar sobre o restante da América Latina, pode estruturar a comparação entre algo que é estudo de caso, particular ou local (mencionado somente ao final da ementa) frente ao geral e normal (apresentado desde o seu início); (5) finalmente, *tendências contemporâneas* pode ser um eufemismo para modismos ou perversidades de mercado.

Para escapar das armadilhas do eurocentrismo e do disciplinarismo, o conteúdo do curso que viria a ministrar foi dividido em duas partes.

A *Parte 1: a cidade como questão, imaginação e representação* contemplava os vários urbanismos, de outros tempos e culturas, e suas diferentes “atitudes de projeto”.²³ Ainda, tentava de modo transversal trazer a discussão sobre utopias e utopismos, não só a partir dos textos mais usualmente utilizados pelo campo,²⁴ mas também recorrendo aos modos de imaginar, narrar e representar as cidades e o urbano em algumas expressões artísticas, especialmente o cinema. Finalmente, situava o quanto possível suas questões nos debates latino-americano, de gênero e etnorracial – em uma piscadela a aportes decoloniais que há muito me guiam.

Sobre o último ponto, foi muito importante trabalhar com o que venho chamando de “enunciados situados”.²⁵ A explanação sobre o urbano a partir

20 Cf. Gutiérrez (op. cit.).

21 Cf. Moassab (2019); Cunha Junior (2020); Name (2021).

22 Cf. Stepan (1992); López-Durán (2018).

23 Este é o termo utilizado pela arquiteta brasileira Maria Elaine Kohlsdorf (1985) para fazer referência às características de um “urbanismo” sem disciplina e autoria nas cidades “antigas”.

24 Por exemplo: Choay ([1965] 2003); Harvey ([2000] 2004).

25 Trata-se de certos termos acadêmicos (ou ao menos com apropriação acadêmica) que servem como operadores analíticos de posições assumidamente encarnadas e localizadas nas dimensões etnorraciais, territoriais, de gênero e de classe normalmente invisibilizadas pela dita ciência “neutra” e “universal”. Cf. Name (2020a).

da embocadura da “amefricanidade” e do “quilombismo”,²⁶ por exemplo, me auxiliou a trazer à tona o conhecimento afrodiaspórico que é inerente à produção do espaço urbano, porém invisibilizado no discurso acadêmico. Do mesmo modo, possibilitou demonstrar os processos de resistência a esse apagamento, tão presentes em uma cidade como Salvador. “Bem-viver” e “mundo ch’ixi”,²⁷ por sua vez, colaboraram com a crítica às dicotomias “sociedade/natureza” e “materialidade/espiritualidade”, ausentes na produção de alguns espaços urbanos andinos, por exemplo, que nem de longe seguem as premissas de forma e função. Por fim, a referência aos chamados “espaços do armário”²⁸ facilitou o rascunho de dinâmicas opressivas relacionadas a lógicas de ocultamento e segredo, como é o caso de estabelecimentos para o público LGBTQI+ (boates, saunas etc.), muitas vezes projetados de modo a esconder a natureza de suas atividades de quem por eles passa, tanto quanto de certos processos disruptivos, como as práticas sexuais clandestinas entre homens em espaços públicos, por exemplo.

A Parte 2: a produção e o planejamento da cidade como mercadoria objetivava o entendimento progressivo da participação de profissionais de arquitetura na produção de solo criado e mais-valias urbanas – e, portanto, de cidades excludentes. Para isso, apresentava os agentes produtores do espaço urbano²⁹ e a preponderância das imagens nas narrativas do planejamento em vertentes mais “mercadófilas”.³⁰ Nesse sentido, trazia a discussão sobre o direito à cidade e os instrumentos da política urbana, tentando apresentá-los no contexto de algumas situações que normalmente se apresentam nos Ateliês de Projeto cursados pelo alunado.

Ressalto, contudo, que além deste redesenho de referências e conteúdo – absolutamente necessário com ou sem pandemia –, a realização do possível para essa disciplina, no âmbito do ensino não presencial, precisava também de um design que a reorientasse em termos pedagógicos e metodológicos.

4

A bem da verdade, mesmo com o redesenho de conteúdo e referências intelectuais, meu medo era que tudo ficasse muito chato e eu me tornasse um

26 Cf. Gonzalez ([1988] 2020); Nascimento ([1980] 2019).

27 Cf. Acosta ([2013] 2019); Rivera (2018).

28 Cf. Brown (2005).

29 Cf. Corrêa (1989).

30 O termo é de Souza (2002).

“palestrinha” falando um blábláblá infinito a câmeras desligadas de estudantes sem interesse.

O que fazer?

Tive a inestimável ajuda de quem é minha amiga há mais de 20 anos: Adriana Caúla, professora da Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense (EAU-UFF) que, no início de 2021, já enfrentava seu segundo semestre letivo de disciplinas remotas. Ela me disse algo como: “*Tá todo mundo exausto! Nada de tentar fazer uma aula remota igualzinha à presencial! O ideal são pequenas tarefas e o máximo de interatividade possível*”. Além disso, também fui inspirado por sua pesquisa sobre utopias urbanas.³¹

Explico.

Caúla criou “tipias urbanas”, sínteses visuais iconográficas que, em seu trabalho, permitiram apontar recorrências no longo rastro das imagens de utopias urbanas na literatura, na arquitetura, nos quadrinhos e no cinema – um método a que ela chama de “utopografia”. Movido pelo famoso enunciado da “cidade como um jogo de cartas”,³² transformei essas tipias – são 18 – em cartas de um baralho virtual que, com a colaboração da própria autora, foram divididas por cores em quatro categorias (Figura 1). Sobre tudo na *Parte 1* da disciplina, em momentos de minha explanação oral com slides, as cartas eram utilizadas para mostrar, mediante certa dinâmica de surpresa e adivinhação, a recorrência de determinadas tipias em diferentes contextos e imagens de cidades (Figura 2). Em outra atividade interativa, com a ferramenta Google Jamboard, imagens urbanas de fontes artísticas distintas também foram decodificadas a partir das tipias que cada equipe de estudantes julgava pertinentes, cujas cartas eram “cantadas” e jogadas à tela junto com palavras-chave (Figura 3). A utopografia, por fim, também foi utilizada para a análise da cidade representada em um filme sorteado para cada grupo assistir, necessariamente em diálogo com outras fontes do seu próprio repertório (Figuras 4 e 5).

Na *Parte 2*, uma dinâmica de jogo foi montada, mais uma vez usando o Google Jamboard. Cada estudante recebeu antecipadamente, por e-mail, algumas cartas com diferentes produtos. A partir do sorteio de certas cartas de comando, o objetivo era, ora individualmente e ora em equipe, fazer escambo mediante barganha, convencimento sobre os valores inerentes a cada item e, às vezes, trapaça – e para essas trocas, não havia dinheiro ou

31 Cf. Caúla (2019). Ver também: Name (2020c).

32 Cf. Santos (1988).

precificação! (Figura 6) Tal dinâmica, além de divertida, veio em auxílio à compreensão de conceitos bem difíceis da economia, como valor de uso e valor de troca das mercadorias.³³ Em 2021.1, alunas e alunos não haviam recebido ainda nenhuma imunização contra a covid-19 e, pelo óbvio, o item mais disputado foi uma dose de CoronaVac. Em 2021.2, dado o avanço do programa de vacinação, em uma turma o objeto mais desejado foi um iPhone de última geração e, na outra, um ingresso para uma pista vip de um show da Lady Gaga. Comentei sobre tais diferenças, o que estimulou o debate sobre a teoria do valor, tanto quanto indaguei sobre os recursos naturais e humanos por trás dos objetos, o que propiciou discutir o fetiche da mercadoria. Trasladas ao contexto da produção do espaço urbano capitalista, estas discussões facilitaram também o entendimento sobre mais-valias urbanas, ou de que favelas e outras ocupações irregulares em áreas de risco sem valor de mercado são inexoráveis no contexto em que a habitação é uma mercadoria que nem todos têm condições de comprar.

Em continuidade a isso, em todas as turmas eu pedi às equipes que fizessem uma narrativa gráfica – um design! – sobre os agentes produtores do espaço urbano de Salvador. Uma questão pedagógica pertinente, nesta atividade, estava na inversão de papéis: na medida em que eu morava há menos de dois anos na cidade, e boa parte desse período em quarentena, as alunas e os alunos com muito mais tempo na capital baiana me explicariam como são as dinâmicas urbanas soteropolitanas. Havia autonomia: valiam vídeo, colagem, quadrinho, *sketch* etc. Também valia representar qualquer coisa que se julgasse pertinente na cidade.

Uma equipe da turma de 2021.1 me surpreendeu fazendo três cartazes de filmes fictícios, cujos títulos e tipografia aludiam a *Star Wars* (franquia cinematográfica de enorme sucesso e repleta de diferentes cidades imaginárias, certamente conhecida da maioria do alunado, mas que não havia constado de nenhuma de minhas explicações). E o mais interessante: até mesmo as imagens do fundo capturadas por suas câmeras participaram do design da apresentação, uma ideia que se repetiu com alguns outros grupos (Figuras 7 e 8). Essa iniciativa me moveu a pedir às turmas seguintes que produzissem narrativas gráficas que, mesmo tendo Salvador como cenário, também tomassem um filme como referência: aquele sobre o qual já tinha sido realizada uma utopografia, na *Parte 1*. As equipes tinham autonomia para decidir como tratar as referências visuais e utilizar outras fontes que lhes conviesse. Os resultados foram surpreendentes! (Figuras 9 e 10)

33 Cf. Marx ([1867] 2013).

Finalmente, como atividade-síntese do semestre, reforçando dinâmicas interativas que vinham atravessando a disciplina e a premissa da autonomia sobre o que explicar e como apresentar – isto é, como autonomamente manejar o conteúdo no processo de aprendizagem e o que trazer de referências próprias –, cada equipe foi convidada a projetar um jogo que narrasse alguma das muitas dimensões desta complexa produção do espaço urbano soteropolitano. Jogos de tabuleiro tradicionais, como Monopoly, Jogo da Vida e Detetive foram referências de alguns dos designs, assim como outros com cartas e dinâmicas bem mais complexas – F.D.P. e Coup, por exemplo. Algumas equipes introduziram, nos seus jogos, alusões às tipias, aos filmes antes analisados ou até mesmo à própria narrativa gráfica que havia sido feita; outros miraram a direções novas, trabalhadas a partir de seu repertório. Para explicar Salvador ao professor novato na cidade, elegeram-se temas como o carnaval, as dinâmicas imobiliárias e as dificuldades de mobilidade e de acesso às vacinas, por exemplo (Figuras 11 a 15).

O último dia de aula reuniu estudantes, professor e convidada ou convidado³⁴ em torno desses diferentes jogos resultados do próprio processo de ensinar e aprender. Em meio a essa atividade lúdica e suave, e entre uma partida ou outra, ainda houve tempo para um derradeiro debate: sobre o design de jogos, como o realizado nessas turmas de História do Urbanismo e do Planejamento Urbano, poder vir a auxiliar equipes de urbanismo e planejamento urbano em variados procedimentos junto a diferentes grupos sociais, com vistas à facilitação do diálogo ou ao levantamento de informações, por exemplo.

Mas talvez isso seja assunto para uma outra disciplina ou outro texto...

Epílogo

Tive sorte, viu?

Minha “estreia” no ensino não presencial da Faufba veio a ocorrer quando já se observava a exaustão docente e discente frente a essa modalidade de emergência. Estava apreensivo com o cenário avesso e em uma nova universidade, é claro, mas não fui pego de surpresa, pude conversar com colegas sobre problemas e acertos de suas experiências e vinha de um afastamento de atividades.

A ementa do componente curricular da Faufba chamado História do Urbanismo e do Planejamento Urbano é potencialmente conservadora: traz

34 Enquanto em uma turma a própria Adriana Caúla foi a convidada, a outra contou com a presença de João Soares Pena, urbanista do Ministério Público da Bahia. Agradeço a ambos pela generosa participação.

consigo a arapuca, muitas vezes armada no âmbito do ensino de história do urbanismo e da arquitetura, da legitimação da ideia de que nós, brasileiros, latino-americanos ou não europeus, herdamos nossas cidades e ainda as fazemos e pensamos como resultado direto de “inovações” europeias/ocidentais espalhadas para o resto do mundo. Não foi assim, entre outros motivos, porque antecipação, informação e descanso me garantiram serenidade e saúde mental para conduzir reorientações pedagógicas e metodológicas.

Assim, a própria noção de história pôde ser redesenhada, sendo entendida não como um conjunto linear de relatos oficiais, mas um emaranhado de narrativas cuja inteligibilidade sempre é resultada de seletividade. Por esse enfoque, no urbanismo e no pensamento urbanístico puderam figurar ideias e imaginações de não urbanistas: os filmes analisados pelo alunado e as narrativas gráficas e os jogos produzidos para a disciplina fazem urbanismo porque instituem modos de pensar que são também modos de fazer e modos de transformar cidades. Em outras palavras, o alunado fez projeto urbano – design! –, mesmo que não se tratasse de uma disciplina de Projeto Urbano (Ateliê).

De modo algum, contudo, quero que este texto pareça um relato sobre a mais inovadora e bem-sucedida das experiências pedagógicas, ou uma vangloriação de um docente sabichão e discentes geniais. Foi, repito, a realização do possível em um contexto muitíssimo adverso.

O que creio ter conseguido fazer, com a colaboração de alunas e alunos, foi desarmar uma segunda arapuca, própria da modalidade remota de tantas possibilidades de dispersão: a verticalidade baseada na performance monológica do professor. Cartas “cantadas” ou adivinhadas, narrativas gráficas e designs de jogos vetaram respostas únicas: sobre quais tipias para quais imagens ou sobre que dinâmicas urbanas são mais preponderantes em Salvador, por exemplo. Sempre houve divergência – e que bom! Também conduziram a uma interação afetiva entre o docente e o alunado e entre as equipes, no momento da aula remota, e internamente a cada equipe que viesse a se reunir em momentos extraclasse.

Assim, a aprendizagem pôde ser mais dialógica, propositiva, autônoma, criativa e lúdica, o que é recompensador em meio a uma pandemia mortal ainda vigente que nos traz tão profunda tristeza e tanto luto. Ainda mais, quando tudo parece indicar que o desenhado para a situação emergencial não presencial poderá ser aproveitado para o design desta mesma e de outras disciplinas no retorno presencial que – assim desejamos! – se avizinha.

Referências

- ACOSTA, A. **O bem viver**. São Paulo: Elefante, (2013) 2019.
- ALATAS, S. H. Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. **Current sociology**, v. 51, n. 6, p. 599-613, 2003.
- BROWN, M. P. **Closet space**. Routledge, 2005.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Fuesp, 2005.
- CAÚLA, A. **Trilogia das utopias urbanas**. Salvador: Edufba, 2019.
- CHOAY, F. **O urbanismo**. São Paulo: Perspectiva, (1965) 2003.
- COMISSÃO SUPERIOR DE ENSINO-UNILA. Resolução nº 5/2020/ COSUEN. **Boletim de Serviço**, n. 72, 19 de agosto de 2020.
- COMISSÃO SUPERIOR DE ENSINO-UNILA. Resolução nº 6/2020/ COSUEN. **Boletim de Serviço**, n. 74, 26 de agosto de 2020.
- CONSUNI-UFBA. **Resolução nº 01/2020**. Palácio da Reitoria, Sala Virtual do CONSUNI-UFBA, 29 de julho de 2020.
- CONSUNI-UFBA. **Resolução nº 04/2020**. Palácio da Reitoria, Sala Virtual do CONSUNI-UFBA, 27 de novembro de 2020.
- CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- CUNHA, G. R. da. Assistência técnica habitacional com técnicas construtivas não convencionais: proposta de adequação sociotécnica para o enfrentamento da colonialidade tecnocientífica. **Epistemologias do sul**, v. 3, n. 1, p. 142-153, 2019.
- CUNHA JUNIOR, H. Urbanismo africano: 6000 anos construindo cidades (uma introdução ao tema). **Teias**, v. 21, n. 62, p. 371-382, 2020.
- ESCOBAR, A. **Autonomía y diseño: la realización de lo comunal**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2016.
- ESCOBAR, A. Transiciones post-pandemia en clave civilizatoria. In: BRINGEL, B.; PLEYERS, G. (org.). **Alerta global**. Lima: Alas, 2020, p. 202-208.

- FALS BORDA, O. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, J. M. **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, (1986) 2010a.
- FALS BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STECK, D. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (1995) 2010b, p. 368-370.
- FALS BORDA, O. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STECK, D. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (2005) 2010c, p. 370-375.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, (1961) 2005.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, (1952) 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1968) 2014a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1992) 2014b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1996) 2014c.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, (1988) 2020, p. 127-138.
- GUTIÉRREZ B., A. Ressurgimentos: suis como desenhos e desenhos-outros. **Redobra**, v. 6, n. 15, p. 265-288, (2015) 2020.
- HARVEY. D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola (2000) 2004.
- KOHLSDORE, M. E. Breve histórico do espaço urbano como campo disciplinar. In: GONZALES, S. F. N.; HOLANDA, F.; KOHLSDORE, M. E. **O espaço da cidade**. São Paulo: Projeto, 1985, p. 15-72.
- KOTHARI, A.; ESCOBAR, A.; SALLEGH, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. Poderá o coronavírus 'salvar' o planeta? **Elefante Editora**, 25 mar. 2020.

- LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: Clacso, (2000) 2005a.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: Clacso, p. 8-23, (2000) 2005b.
- LÓPEZ-DURÁN, F. **Eugenics in the Garden**. Austin: University of Texas Press, 2018.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, (2004) 2008.
- MARX, K. A mercadoria. In: **O capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, livro 1, v. 1, (1867) 2013, p. 57-117.
- MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (org.). **Globalization and the decolonial option**. London: Routledge, 2010.
- MOASSAB, A. O patrimônio arquitetônico no século 21. Para além da preservação uníssona e do fetiche do objeto. **Arquitextos**, v. 17, n. 198.07, 2016.
- MOASSAB, A. Os desafios de introduzir as categorias gênero e raça no ensino de arquitetura e urbanismo. **Epistemologias do sul**, v. 3, n. 2, p. 134-153, 2019.
- MOASSAB, A.; NAME, L. (org.). **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020.
- MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**. Curitiba: CRV, 2016.
- NAME, L. De que lugar fala o lugar de fala? **Epistemologias do sul**, v. 4, n. 1, p. 162-177, 2020a.
- NAME, L. Geopolítica do alimento e a pedagogia do coronavírus: quem acessa um pé de manga ou tem uma horta é rei. **Cadernos Sesunila**, n. 3, p. 90-97, 2020b.
- NAME, L. Montagem de utopias urbanas como modo de pensar. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 22, 2020.

- NAME, L. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões espaciais básicas em arquitetura. **Pós**, v. 28, n. 52, e176627, 2021.
- NAME, L.; MOASSAB, A. Apresentação. In: MOASSAB, A. NAME, L. (org.). **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020, p. 13-31.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, A. O quilombismo. In: **O quilombismo**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, (1980) 2019, p. 271-312.
- PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial**. Buenos Aires, Del Signo, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: Clacso, (2000) 2005, p. 117-142.
- RIVERA C., S. **Un mundo ch'ixi es posible**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.
- SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, C. N. F. **A cidade como um jogo de cartas**. Niterói: Eduff, 1988.
- SOUZA, M. L. **Mudar a cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
- STEPAN, N. L. Race, gender and nation in Argentina: the influence of Italian eugenics. **History of European Ideas**, v. 15, n. 4-6, p. 749-756, 1992.
- WALLACE, R. **Pandemia e agronegócio**. São Paulo: Elefante (2016) 2020.
- WALSH, C. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013b, tomo I, p. 23-68.

DEDICATÓRIA

Dedico este artigo ao conjunto de estudantes matriculado nas três turmas de História do Urbanismo e do Planejamento Urbano ao longo do primeiro e do segundo semestres de 2021. Seu afeto e afincamento na realização dos debates e atividades conduziram aos ótimos resultados que motivam meu relato. São elas: Ana Liz Rocha Sandes, Ayala Oliveira Silva, Beatriz de Oliva Pinho, Beatriz Matos Santos Fortunato Jandiroba, Bruna Freire dos Santos, Carla Josuela de Almeida Santos, Caroline Gonçalves Xavier Souza, Catharina Cerqueira de Jesus Dias, Corina Rosita Lopes, Eva Casqueiro Andrés Lima, Flor de Lis Alencar Rocha, Gabrielly de Almeida Ribeiro Bacelar, Giulia Morais Mendes, Izabela Coelho Santos, Julia Pereira Rosa Vilas Boas, Juliana Vasques Costa Riccio, Laís Coelho Costa Teixeira Navarro, Lavínia das Virgens Azevedo, Luciana Leite Dias, Luiza Bahia Marques, Lussier Pasquali Pereira, Maria Mariana Costa Santana, Marina Machado do Nascimento, Marjorie Fagundes Soares, Natiele São Paulo de Jesus, Rafaela Chemmés Villas-Bôas, Rebecca Moura Sousa Silva, Tainá Oliveira dos Santos, Thalita Gonçalves Marinho Maia e Yasmin da Silva Fonseca. São eles: Diogo Pires de Carvalho, Elison Chagas Pinheiro, Guilherme Lopes Soares, Hermes Oliveira Elói, Jeferson de Souza da Silva, João Mauricio Alves Barreto, João Vitor Silva Santos Falcão, Paulo Marcelo Lago Brandão Lima, Pedro Miguel Argolo Correia, Raul Melo Vellame, Sergio Santana de Agnelo, Thomas Ribeiro de Almeida, Victor Cesar Gonçalves Silva e Wanderson Rodrigues Souza.

Como referenciar

NAME, Leo. Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 24-56, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.65484>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 18/02/2022 | Aceito em 03/05/2022

ENTREVISTA

Rita Couto: fertilizações recíprocas entre Design e Educação

Barbara Necyk (ESDI/UERJ, Brasil)
bnecyk@esdi.uerj.br

Bianca Martins (ESDI/UERJ, Brasil)
bmartins@esdi.uerj.br

Rita Couto: fertilizações recíprocas entre Design e Educação

Resumo: Nesta entrevista, Rita Couto comenta sobre as relações entre Design e Educação, as diretrizes curriculares para os cursos de Design, os projetos de Design no contexto escolar, o Design na educação infantil e na educação inclusiva, o Design em Parceria e o Design Participativo além da relação do Design com a aprendizagem remota. As perguntas encaminhadas para Rita Couto foram criadas coletivamente pelos alunos da disciplina Design e Educação II, PPDESDI.

ENTREVISTA COM RITA COUTO REALIZADA PELA PLATAFORMA YOUTUBE EM UMA LIVE EM 23 DE OUTUBRO DE 2020.

Conversa com Rita Couto (LIDE — PUC-RIO): Fertilizações recíprocas entre Design e Educação.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F4c2i2Ab9a8>)

Entrevistadoras: Barbara Necyk e Bianca Martins.

Participantes: Ana Dias, Camilla Annarumma, Elaine Mendes, Roberto Sacramento e Washington Dias Lessa.

Transcrição: Ana Paula Rodrigues e Patricia Ferreira dos Santos.

1. A partir da sua formação no Design, como vê as fertilizações recíprocas com o campo da educação?

Rita Couto (RC): Desde que venho estudando e me aprofundando no campo do Design, tenho plena convicção de que esse realmente é um campo interdisciplinar, pelo fato de ser impossível renegar o aporte de outras áreas do conhecimento. Isso me faz lembrar o que Richard Buchanan menciona sobre os problemas de Design: “os problemas tratados pelos designers são indeterminados e complexos porque o Design não tem um campo de atuação próprio». Sendo assim, não há como restringir a um só campo, a um só recorte, ao contrário, a tendência é de ampliar o escopo. O campo do Design é universal uma vez que ele pressupõe a experiência humana.

Parto desse fio condutor para, considerando a dupla Design e Educação, questionar como se estabelecem fertilizações cruzadas em um trabalho conjunto. Como há algum tempo venho me dedicando a esse estudo, cunhei duas expressões: Educação e Design, visando discutir aspectos relacionados ao ensino, e Design na Educação, trazendo um panorama mais geral da interdisciplinaridade do campo e das fertilizações cruzadas.

Partindo do pressuposto de que as relações entre ensino e aprendizagem são praticamente indissociáveis, quando se pensa na formação — graduação, pós-graduação e extensão —, torna-se inviável estar em um curso e desconsiderar o processo de construção do conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem. Processos esses que envolvem currículos, pedagogias, metodologias de ensino, processos e métodos de avaliação, além de diversos outros aspectos que não estão exatamente inseridos nem devidamente discutidos no campo do Design, mas no campo da Educação. Surge, então, algumas questões: onde estão disponíveis esses conhecimentos para que se possa efetivar o ensino em Design? De que forma o Design se apropria do arcabouço teórico acumulado pela área da Educação, considerando a Educação em Design? Apesar de parecerem óbvios, são questionamentos que podem passar despercebidos. Trago, ainda, outras indagações: como discutir os processos de ensino-aprendizagem no campo do Design sem conhecer as teorias pedagógicas que fundamentam os vários modos de ensinar e aprender? Como se desenvolve o processo cognitivo — que não é só da criança, é de todos nós? Como se desenvolvem os recursos utilizados na sala de aula no cotidiano?

Considerando a relação entre Design e Educação, muitos projetos que realizei como designer e pesquisadora tiveram por temas questões atinentes a ambos os campos, e como resultados objetos e sistemas de comunicação, aplicados a diversos contextos da educação, como por exemplo, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior.

A atuação de um designer, em cada um desses níveis, requer conhecimentos que extrapolam o campo do Design. O mesmo ocorre com os docentes que precisam obter conhecimentos que extrapolam o seu saber enquanto designers. Pergunto-me, então, onde estariam disponíveis os saberes necessários, por exemplo, à ilustração de livros didáticos, à escolha das famílias tipográficas, à identificação das necessidades de equipamentos escolares, à criação de jogos analógicos e digitais, à elaboração de materiais didáticos e paradidáticos que apoiam os currículos? Tais saberes teriam por base as habilidades individuais dos designers? Acredito que, em parte, sim, mas é necessário ir além. Creio ser ponto pacífico que para projetar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, em parcerias Design/Educação, é preciso conhecer as bases teóricas e os conteúdos que conduzem os processos de ensino-aprendizagem. Exemplificando, é impossível propor um conjunto de ilustrações sem conhecer a finalidade, as pessoas que delas usufruirão e o contexto onde elas serão inseridas.

A breve reflexão realizada à guisa de suscitar a discussão sobre os contornos das fertilizações no âmbito do Design na Educação, meu campo preferencial de interesse, não posso deixar de considerar que a possibilidade de efetivação de trabalhos interdisciplinares em qualquer área, deve considerar a base dessa relação a partir de três pilares: a reciprocidade de intercâmbios, a interação entre pessoas envolvidas e a interpenetração de métodos e conteúdos. Minha fala teve como foco a relação do Design com a Educação, mas esse fenômeno pode ocorrer com áreas diversas, pois a atuação interdisciplinar depende basicamente do encontro entre duas áreas, em situações de parceria.

2. Concorda com a afirmação de que “o Design é uma habilidade inata do ser humano”?

RC: É possível abordar esse tema de múltiplas formas, conforme mencionarei a seguir. Em primeiro lugar, o que faz de uma pessoa um designer? Qual a prerrogativa para que alguém se autointitule designer? Ainda, qual o diferencial de um designer, ou seja, quais habilidades e competências são necessárias desenvolver ao longo da carreira para ser reconhecido como designer? Para essas questões existem muitas respostas, embora parciais, pois partem sempre de posicionamentos individuais.

Na minha perspectiva, o projetar constitui a base da nossa atividade. Não estou advogando a ideia de que no currículo o projeto seja a espinha dorsal, mas é inegável que o nosso fazer é o fazer do projeto, mesmo que ele se desdobre em inúmeras facetas. Acontece que projetar é inerente à natureza humana. Costumo usar com meus alunos o seguinte exemplo: todos

nós temos, por conscientização, o hábito de escovar os dentes. Na infância, escovar os dentes teve que ser aprendido. Na adolescência, entender a importância da escovação também teve que ser aprendido. Na fase adulta, a plena consciência dessa necessidade também teve que ser aprendida, afinal, ir ao dentista pode ser muito mais doloroso — inclusive financeiramente. Ao longo da nossa vida, aprendemos a nos relacionar com o ato de escovar dentes. No início, quando era ensinado por nossa mãe, por exemplo, ela projetava o nosso aprendizado de escovar dentes. Quando adolescentes, a maioria de nós projetou a quebra das posições oriundas dos pais. Uma vez adultos, precisamos projetar a consciência do hábito de escovar dentes para manter nossa saúde. Ao começarmos a escovar os dentes sozinhos, prestamos atenção, nos dedicamos a esse gesto e, gradativamente, aprendemos a escovar. A partir de uma determinada idade da vida, esse projeto se tornou tão impregnado em nós, a ponto de se converter em um ato automático.

O ser humano vive constantemente em ação de projeto. Todas as coisas da vida são projetadas: uma viagem, uma compra, uma família, uma receita culinária. Apesar de sermos seres de projetos, isso não significa que todos nós sejamos designers. O ponto chave de diferenciação seria a intencionalidade. Notem, no entanto, que não estou falando de formação. Para ilustrar intencionalidade, recorro a Gui Bonsiepe, ao mencionar que “muitas vezes o Design é considerado uma ciência porque tem uma proximidade da atividade de projeto com a atividade de investigação científica”. Muitos concluíram que o Design pode ser considerado uma ciência devido à sua proximidade com a investigação científica. Bonsiepe afirma que tendemos “a considerar Design ciência em virtude de existirem analogias entre o processo de projeto e o de investigação científica. A formulação de uma hipótese científica corresponde, no âmbito do projeto, por exemplo, a um anteprojecto ou à tradução de uma série de requisitos funcionais, tecnológicos, econômicos, sociais e culturais em uma proposta de projeto em Design. O anteprojecto seria uma espécie de resposta ativa cuja validade será demonstrada — posteriormente, até chegar na configuração do projeto e da necessidade”. Particularmente, defendo que isso não faz do Design uma ciência, partindo do pressuposto de que a analogia com a investigação científica não evidencia a cientificidade da nossa área. Assim, o Design não deve ser considerado ciência apenas por esse motivo.

Se a habilidade inata do ser humano para projetar, por todas as competências que ele adquire ao longo da vida e por aquelas que ele demonstra no tocante à resolução de problemas, não faz desse indivíduo um designer, o que o tornaria, então, um designer: conhecimentos específicos de metodologias, o pensamento estruturado, a reflexão na ação, a formação? São

muitas as possibilidades. Diria ser esse o verdadeiro nó górdio enfrentado ao longo da vida por todos aqueles que escolhem uma profissão. O que faz de uma pessoa um médico? O que torna alguém um professor?

Na tentativa de desfazer este que parece ser um nó insolúvel, defendo ser ponto crucial recorrer a um referencial teórico que permita entender, compreender e considerar fatores determinantes para a concepção do profissional designer. Lembro, no entanto, que não existe uma cartilha ou um modelo pré-determinado para assegurar o que é ser um designer, além das crenças particulares, das ações individuais e da biblioteca pessoal de conhecimentos e vivências de cada um de nós.

Se eu pudesse conceituar a essência da nossa atividade, diria se tratar da construção, da consolidação do fato de seres humanos projetarem para outros seres humanos mediante uma reflexão na ação e sobre a ação. De resto, cada um terá suas competências, suas habilidades, seus conhecimentos, suas vontades e seus interesses. Há profissionais ligados à educação, à epistemologia do Design, à ergonomia e a muitas outras áreas, cada um com a sua bagagem, o que não altera o fato de todos nós sermos designers.

Quando me perguntam se eu acredito em habilidades individuais inatas, como a habilidade para desenhar, tenho muita dificuldade em avaliar a questão por esse prisma. Inata mesmo talvez apenas a capacidade de planejar, que advém da capacidade de projetar. Prefiro pensar que todo ser humano tem potencialidades, desenvolvidas ou não, em função de estímulos, do meio, de preferências pessoais, entre outros fatores. Por certo, na nossa trajetória como seres humanos, pode ocorrer a consolidação de determinados conhecimentos e de outros não. Retomando o fio condutor da pergunta realizada a respeito da formação de um designer, gostaria de assinalar mais uma coisa, sobre a qual vale a pena refletir: existem designers incríveis, que não cursaram bacharelado em Design; artistas formidáveis, que não frequentaram escola de Belas Artes; professores premiados por suas metodologias de ensino, não necessariamente formados na academia!

3. Considerando sua experiência na Comissão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Design, comente os avanços dos últimos vinte anos e em que ainda podemos melhorar.

RC: As Diretrizes Curriculares Nacionais nasceram em um momento de esgotamento do Currículo Mínimo. Este currículo já não funcionava mais, em grande parte porque restringia demais as possibilidades dos cursos de realizar atualizações. Ele era vigente para todos os cursos do país, em todas as áreas. No idos de 1990, o então Ministério da Educação (MEC) começou a trabalhar as diretrizes curriculares nacionais com comissões específicas

por áreas de conhecimento. No início, as primeiras diretrizes que envolviam o Design eram comuns aos cursos de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Somente em um momento posterior foi possível estabelecer uma comissão específica para nossa área e elaborar diretrizes específicas. Assim, no início fomos acolhidos pela CEEARTES — Comissão de Especialistas de Ensino de Artes.

Apesar de todo aprendizado adquirido durante o tempo de convivência com a CEEARTES, foi muito importante ter avançado, no meado dos anos noventa, rumo a nossa comissão própria, CEEDesign, designada para elaborar as diretrizes curriculares específicas para o ensino do Design. Este foi um marco fundamental.

Nesse mesmo momento, ocorriam mudanças importantes, em âmbito mais geral, como por exemplo a implantação de unidades de estudo, em substituição às disciplinas seriadas, que representou um verdadeiro divisor de águas no ensino universitário em nosso país.

A implementação das novas diretrizes trouxe preciosos ganhos, como a liberdade para que as instituições elaborassem os seus currículos de maneira independente, a partir de conteúdos e não de unidades já demarcadas, viabilizando a flexibilização da carga horária e uma série de outras medidas positivas. Foram mudanças muito profundas, pautadas em longas discussões, encontros e congressos.

Considerando esse período de transformações, observam-se três padrões de comportamento nos cursos: havia o curso empreendedor, aquele que não temia inovar, adotando um currículo completamente novo, quebrando vários paradigmas; o curso tradicional, que se posicionou em um meio termo entre a tradição e a inovação; e o modelo de curso que programou o menor número possível de intervenções, mas que com o passar dos anos sofreu uma inevitável renovação.

Todos esses movimentos foram possíveis porque um currículo tem um protagonismo, ele é dinâmico, não é estagnado, ao contrário, vive em permanente ebulição. Um currículo nada mais é que reflexo do mundo, que está, como se sabe, em constante mudança. Tal fato desencadeou inúmeras revisões — das mais moderadas às mais significativas — nas malhas curriculares dos cursos.

Falando de um fenômeno que também ocorreu em outras áreas, mas mantendo o enfoque no curso de Design, foi muito positivo acompanhar a construção dos cursos no dia a dia. Para substituir um conteúdo antigo por um novo, realizava-se uma proposta pedagógica, que seria, na maioria das vezes, uma aposta a respeito do que poderia funcionar para formar alunos nos anos seguintes. A proposta pedagógica, por não ser engessada,

possibilitava redirecionar os percursos, rever as metodologias. Essas foram medidas importantes trazidas pelas novas diretrizes para os cursos de Design.

Hoje, experimentamos o surgimento natural e inevitável de novos ares, embora ainda pautados nas diretrizes curriculares nacionais. Um deles é a possibilidade de extinguir as habilitações, substituindo-as por ênfases, o que aponta para uma renovação do modelo anterior. Trabalhar por ênfase significa formar designer que possibilita que o aluno escolha uma trilha de aprendizado, segundo suas preferências e inclinações. Essa oportunidade de vivenciar já estava contemplada nas diretrizes curriculares, mas está ganhando novos recortes e possibilidades. Esse foi apenas um exemplo de uma tendência que pode ser observada. Menciono, ainda, a ressignificação do curso de mestrado por meio do sistema “quatro mais um”. Embora ainda em implantação, estas mudanças conduzirão as instituições em um movimento de renovação de seus cursos e de si mesmas. Não posso finalizar sem trazer uma luz de esperança neste momento difícil que a educação no nosso país atravessa: apesar de todos os percalços, há pessoas sérias e comprometidas em pensar atualmente a educação no Brasil.

4. A formação universitária do designer deve ter o compromisso de suprir as demandas do mercado?

RC: Embora a função da universidade inclua formar para o mercado, não se deve ficar restrito a ele, principalmente considerando as possíveis mudanças que ocorrerão no período necessário para o término do curso. Então, deve-se sempre questionar o que é formar um profissional, não para o mercado, mas para atuar como profissional no contexto do mercado à época da conclusão da sua graduação. A questão que se coloca é: quais conteúdos devem ser transmitidos hoje aos alunos para que eles atuem com competência daqui a quatro anos, por exemplo? Não agir assim implica o risco de existirem cursos que falham em seus objetivos.

A proposta pedagógica de um determinado curso deve ser estabelecida com base em uma discussão que considere o desenvolvimento de habilidades para formação de competências. Quero dizer que o aluno deve ser, antes de tudo, competente para a reflexão e para a ação. Isso é muito mais importante que aprender a diagramar ou a cortar madeira, na minha visão. Ao instituir uma disciplina, é primordial definir — mais do que carga horária e bibliografia, quais habilidades e competências serão desenvolvidas pelos estudantes. Estabelecer objetivos decorrerá dessa definição inicial. Sendo assim, defendo formar não para o mercado, mas para atuar no mercado.

A elaboração de uma proposta pedagógica pode demandar muito tempo e esforço e traz uma proposta diversa da elaboração de um “projeto

pedagógico”, que é implementado verticalmente e é fruto de um trabalho de alguns. Uma proposta pedagógica é fruto de um trabalho de muitos. Para ter adesão, uma proposta precisa considerar as necessidades das pessoas que a levarão adiante. Se, por um lado, um administrador pode ser capaz de estabelecer um projeto pedagógico a partir de seus conhecimentos, por outro, são grandes as chances de que ele não considere todos os atores e situações vivenciadas na sua implementação. A falta de compreensão e de identificação com um projeto pode levar à perda do engajamento. Para obter êxito em ações que dependem da coletividade, é preciso ouvir a opinião da equipe e não centralizar as decisões em poucos agentes. Obviamente, não se trata de delegar a decisão indiscriminadamente, mas de assegurar que todas as instâncias estejam representadas. Enfim, uma boa proposta pedagógica nasce do diálogo e quem a elabora deve estar aberto a contribuições.

Em relação às habilitações, o Design deve ser compreendido como algo maior e mais complexo, como um conjunto de novas formas e de novas associações e não como pequenas trilhas. Uma formação a partir de ênfases — como defendo — possibilita uma flexibilidade maior em relação ao espectro de atuação. Contrariamente a isso, uma habilitação restringe as possibilidades de atuação, por não acompanhar com celeridade as mudanças que ocorrem na sociedade e no mercado.

Logo, convém analisar esse tema sob a ótica da evolução do próprio modo como hoje o conhecimento é construído. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são conceitos já bastante consolidados, frutos de discussões iniciadas há muito. A complexidade que marca nossa vida em sociedade estão a exigir do designer o uso de competências interdisciplinares. Não há como idealizar um processo no campo do Design que não se relacione com muitos outros e com diferentes áreas de conhecimento. No passado pode até ter sido assim, mas atualmente isso é inconcebível.

Ainda sobre as vertentes de atuação do profissional designer, gostaria de abordar a Licenciatura em Design. Na década de 80, as licenciaturas — em Artes e em Design — foram praticamente extintas. Apenas um grupo muito reduzido de instituições continuou a oferecer curso superior de licenciatura em Design. Contudo, com a entrada em cena dos conteúdos transversais no ensino básico, o Design passou a ser contemplado como conteúdo, mas não havia professor habilitado para ministrar tais aulas, pois para atuar neste segmento de ensino é exigida a formação como licenciado. A alternativa para o designer passou a ser, então, a busca por uma licenciatura em Pedagogia ou similar, que o habilitasse a dar aulas, situação esta que perdura até hoje. Fica uma pergunta: será que não está na hora de rever esta questão?

Um outro tema correlato tem relação com os cursos de mestrado e doutorado, que têm por premissa básica a formação de um pesquisador. A partir desta premissa, questiono o fato de ser obrigatório ter mestrado e doutorado para dar aulas na graduação, mas de não ser obrigatório ter uma formação pedagógica para ser um professor. Muito a se pensar e discutir!

5. Poderia comentar um pouco mais sobre o Design no contexto escolar, especialmente na educação infantil e na educação inclusiva?

RC: Essa pergunta me permite falar sobre dois projetos distintos: um realizado no Brasil, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ); e outro na África, nas ilhas de São Tomé e Príncipe. Em ambos, buscávamos o protagonismo das pessoas neles envolvidas. Seria um erro estratégico planejar qualquer ação para os surdos ou para a sociedade africana a partir apenas do meu conhecimento particular ou dos conhecimentos de minha equipe de pesquisadores do Laboratório Interdisciplinar Design e Educação, LIDE. Neste espaço de pesquisa, todos os projetos desenvolvidos e grande parte das dissertações e teses são guiados pelo enfoque metodológico Design em Parceria, também chamado por alguns de Design Social. Por essência, este enfoque é participativo e inclusivo e sua prática pressupõe compromisso social, que motiva o designer a assumir o contato direto com as pessoas para, junto com elas, buscar soluções para as demandas que se apresentam.

Um exemplo de trabalho em parceria foi o projeto Multitrilhas, desenvolvido para auxiliar o processo de alfabetização de crianças surdas. Dentre muitas ações, este projeto demandou o desenho de palavras em Libras para ilustrar um jogo, que teve duas versões – uma impressa e outra multimídia. Durante dois anos, recebíamos no nosso laboratório um consultor de Libras, que demonstrava, em linguagem de sinais, como as palavras poderiam ganhar forma gráfica, uma vez que esta língua é eminentemente viso espacial. Apesar de registrarmos tudo por fotografia, filmagem e desenho, nem sempre o resultado representava com fidedignidade as palavras, demandando novos encontros com os consultores até chegar a uma versão aprimorada. A parceria e a participação dos consultores foram fundamentais e sem elas o resultado não expressaria a essência do movimento em Libras. Este é apenas um pequeno exemplo, recortado de todo o processo de trabalho conjunto que envolveu, também, alunos, professores, pedagogos e fonoaudiólogos do INES.

No início do trabalho na República Democrática da São Tomé e Príncipe, na África, no qual foram desenvolvidas as Bases Curriculares para a Educação Infantil, foi identificado, em conjunto com os dirigentes e com as educadoras locais, o desejo de elaboração do próprio material didático pelos docentes.

Para a primeira oficina realizada neste sentido, a maior parte dos insumos foi levada por nós, do Brasil, por solicitação do UNICEF, patrocinador do projeto. Não demorou para percebermos que tal solução não era condizente com a realidade daquele país, à época, pois eles dependiam da importação de muitas matérias primas. Nas oficinas seguintes, buscamos trabalhar com materiais encontrados nas ilhas. Apesar das dificuldades iniciais enfrentadas no manejo desses materiais, foram produzidos recursos educativos lindíssimos. Isso só foi possível devido à valorização do protagonismo local, em uma parceria pautada no respeito pelos valores da cultura do país.

No Design em Parceria, as soluções são frutos do trabalho conjunto e da autoria compartilhada. Ele se efetiva com as pessoas e a partir delas, valorizando sua sensibilidade para, em conjunto, captar a realidade. Não se trata de um discurso, mas de uma prática. O Design em Parceria é, acima de tudo, um enfoque inclusivo e sustentável. Sem inclusão ele não se materializa. Na verdade, ele viabiliza o real protagonismo do público com o qual se trabalha. As pessoas se envolvem e o projeto passa a ser delas também. Trabalhar com o outro é um aprendizado permanente e possibilita uma vivência contagiante.

6. Considerando o seu protagonismo na implementação do primeiro curso de pós-graduação em Design no Brasil, como percebe as transformações do campo, após mais de 20 anos de pesquisas realizadas?

RC: No início dos anos noventa, a discussão em voga e que causava muita controvérsia envolvia a definição do nome da profissão: design? desenho industrial? desenhismo? etc. Com o passar do tempo, a pesquisa e a formação pós-graduada em Design começaram a frequentar as discussões em eventos da área, capitaneada por professores e pesquisadores visionários. Dentre eles merece destaque o pioneirismo da professora Ana Maria de Moraes, uma das pesquisadoras mais importantes em nossa área.

Como resultado desse movimento, em 1993 foi lançado o primeiro número da revista Estudos em Design, o mais antigo periódico em Design no Brasil, publicado regularmente até os dias de hoje. Mais à frente, foram lançados outros periódicos. Surgiu, também, o P&D Design, primeiro congresso que se propunha a reflexões sobre pesquisa, ensino, história, filosofia, epistemologia do Design além de muitos outros temas. Foi uma iniciativa da AEnD-BR e é realizado regularmente até hoje. A partir daí, a formação e a pesquisa em Design mudaram para sempre. Senão vejamos:

Em 1994 surgiu na PUC-RIO, o primeiro curso de pós-graduação em Design. Começar foi muito difícil, pois não havia modelo a ser seguido.

Descrever uma área de concentração e escolher linhas de pesquisa consistiu em um desafio que demandou muito esforço e aprendizado. Traçando uma linha do tempo, até para exemplificar a velocidade com que as coisas evoluíram, em 1994 teve início o mestrado da PUC-RIO. Cinco anos depois, em 1999, portanto, teve início o mestrado em Bauru. Após quatro anos, a UFPE também lançou o seu curso de mestrado. Esses foram os três primeiros e em nove anos surgiram apenas três cursos.

Em relação ao doutorado, em 2003 teve início o da PUC-RIO. Seis anos depois, foi inaugurado o de Bauru e, apenas um ano depois, o da UFPE.

A partir de então, houve uma proliferação de cursos de pós-graduação em Design. Hoje, no Brasil, são sessenta e sete programas de pós-graduação em Design reconhecidos pela CAPES. Desses, dezessete oferecem mestrado, outros dezessete oferecem doutorado e trinta e três, tanto o mestrado como o doutorado.

Atualmente, existem mais de quinze periódicos ativos, a maioria deles avaliados pelo sistema Qualis/CAPES. Em âmbito nacional, são cerca de dez eventos relevantes na nossa área. Refiro-me aqui apenas a eventos que já receberam algum aporte financeiro das agências de fomento.

Temos alguns mestrados profissionais e alguns doutorados profissionais, estes últimos implantados recentemente pela CAPES.

Contamos, ainda, com trinta e um bolsistas de produtividade e pesquisa no CNPQ e este número é muito significativo, porque evidencia o amadurecimento da pesquisa na área do Design. Na CAPES, pertencemos à área de Arquitetura e Urbanismo, Design.

7. Que contribuições o isolamento social e o ensino remoto podem deixar como legado para o ensino-aprendizagem do Design?

RC: A pandemia chegou, nos desafiou e trouxe uma complexidade de vida ímpar. Foi preciso mudar tudo. No âmbito da nossa atividade de ensino-aprendizagem, as mudanças são irreversíveis. A atividade de ensino e o ofício do professor estão irremediavelmente relacionados a esta nova modalidade de ensino, que nos oferece muitos espaços para inovação.

Contudo, não posso deixar de expressar algumas preocupações: as mudanças que estão ocorrendo e que continuarão a ocorrer não envolvem apenas modelos de oferecimento. Haverá impacto sobre as metodologias, sobre as formas de avaliação, sobre os relacionamentos e até sobre os novos ambientes de sala de aula.

Essas grandes mudanças são extremamente complexas porque tudo o que fizermos agora em relação ao ensino remoto ou híbrido irá afetar diretamente

muitas vidas: a dos professores, a dos alunos atuais, a dos futuros alunos e as de todos os que dão suporte às instituições.

Como, então, pensar o modelo de ensino sem considerar a imposição da tecnologia e dos meios de que dispomos, tão distantes do público-alvo em um país como o nosso: alunos e professores que vivenciam vulnerabilidade social; que não têm acesso a internet e computador? Como pensar o novo modelo de ensino com a extenuante rotina que estar on-line traz para o professor e para o aluno? Todas essas mudanças precisam ser pensadas. As transformações são bem-vindas, sobretudo em função da ampliação do acesso, mas ao mesmo tempo, existem muitas dificuldades a enfrentar.

8. Em quais situações o Design realmente ajuda e apoia e em quais situações ele não é conveniente? Quais são os limites do Design? A Sra. acredita que o Design carece de metodologias que considerem não somente os problemas da sociedade, mas que abordem os sonhos das pessoas, como cita o representante indígena Ailton Krenak?

RC: No campo do Design, não há que se discutir o que é conveniente e o que é limite. A nossa reflexão deve ser acerca da ética, pois ela é que deve nortear nosso trabalho. Pensar em ética envolve, necessariamente, ter consciência da nossa responsabilidade social, principalmente neste contexto de pandemia. Temos o dever humanitário de prezar pelas relações éticas da nossa profissão. Isso vem antes de tudo, como um escudo.

Krenak é um visionário, realmente. Não resta dúvida que este momento deve ser vivido com consciência e esse é um grande desafio. Ele nos inspira a pensar que para adotar como elemento essencial do pensar e do fazer Design o fator humanístico, devemos enfrentar a análise dos problemas complexos com os quais nos deparamos, inevitavelmente, com os quais iremos conviver cada vez mais ao longo da vida.

A responsabilidade social do designer deve ter como base a premissa de que o ser humano está no centro das suas decisões e das suas ações e que ele é o verdadeiro protagonista na relação do Design com os problemas sociais. As visões etnográficas, cada vez mais presentes no campo do Design nos permitem dar um passo além, incorporando o que pode ser considerado como “sons das pessoas”, como advoga o Krenak.

Como defendido por este pensador visionário, é preciso estar atento, “pois a sociedade brasileira retira de nós o que há de mais capaz de invenção, que é a nossa subjetividade. Ela nos põe em um lugar em que nossa imaginação e nosso sonho ficam em um subterfúgio”.



Rita Couto é coordenadora do Laboratório Interdisciplinar Design Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (LIDE/PUC-RIO). É bacharel em Desenho Industrial e em Comunicação Visual pela PUC-RIO, mestre e doutora em Educação pela mesma instituição. Realizou pós-doutorado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora associada do Departamento de Artes e Design da PUC-RIO; ministra aulas na graduação e na pós-graduação em Design; orienta mestrados, doutorandos, pós-doutorandos e alunos de iniciação científica. Desde 2010, exerce a função de coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Design da PUC-RIO, tendo atuado como coordenadora dos cursos de graduação e de pós-graduação da mesma instituição. É bolsista de produtividade em pesquisa (PQ1C) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assim como é líder do grupo de pesquisa APRENDESIGN, Design em Situações de Ensino Aprendizagem da PUC-RIO pertencentes ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Desde o ano de 2006 é editora chefe da revista Estudos em Design. No âmbito da pesquisa em Design, tem publicado livros, artigos em periódicos e em anais de congressos nacionais e internacionais, com ênfase no estudo dos seguintes temas: ensino do Design e Design no ensino, interdisciplinaridade, pedagogia do Design, Design em parceria, dentre outros temas. É consultora ad hoc do CNPq, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Integrou o Comitê Assessor de Desenho Industrial do CNPq como membro, entre 2016 e 2018, e como coordenadora, entre 2018 e 2019.

Como referenciar

NECYK, Barbara Jane; MARTINS, Bianca. Fertilizações recíprocas entre Design e Educação. **Arcos Design**, Rio de Janeiro: PPESDI / UERJ. v. 15, n. 2, Setembro 2022. pp. 9-23. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.66966>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 03/05/2022 | Aceito em 04/05/2022

Relação entre moda e design na sociedade contemporânea e educação superior brasileira: observação da influência do design na moda através do levantamento dos cursos de pós-graduação lato sensu em design de moda e moda no Brasil

Bruna Leôncio Prada dos Santos (UFSC, Brasil)
bruna.prada@hotmail.com

Ricardo Triska (UFSC, Brasil)
ricardo.triska@ufsc.br

Relação entre Moda e Design na Sociedade Contemporânea e Educação Superior Brasileira: Observação da Influência do Design na Moda através do Levantamento dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda e Moda no Brasil

Resumo: A pesquisa propõe, através de revisão bibliográfica, a caracterização da influência do design na moda, no contexto da sociedade contemporânea, e tem por objetivo evidenciar as relações que se estabelecem entre ambos os campos. Considerando a inclusão oficial da moda à área do design na educação superior brasileira a partir de 2004, a fim de observar a influência do design na educação superior em Design de Moda ou Moda no Brasil através de um panorama demonstrativo, conduziu-se um levantamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Design de Moda ou Moda reconhecidos pelo Ministério da Educação. Em contraste à revisão literária, que evidencia a naturalidade com que a moda e o design se relacionam, com base nos resultados da investigação foi possível suscitar uma discussão sobre o ainda existente distanciamento entre tais campos na educação superior no Brasil.

Palavras-chave: Design. Moda. Sociedade Contemporânea. Educação Superior.

Relation between Fashion and Design in Contemporary Society and Brazilian Higher Education: Observation of the Influence of Design in Fashion through the Survey of Lato Sensu Postgraduate Courses in Fashion Design and Fashion in Brazil

Abstract: *This research aims, through bibliographic review, to characterize the influence of design in fashion, in the context of contemporary society, and its main objective is to highlight the relations between both fields. Considering the official inclusion of fashion on the design field in brazilian higher education in 2004, aiming to observe the influence of design in brazilian higher education in Fashion Design or Fashion, a survey of the lato sensu postgraduate courses in these areas, recognized by the Ministry of Education, was carried out. In contrast to the literature review, which highlights the naturality with which fashion and design are related, based on the results of the investigation it was possible to discuss the distance that still exists between both fields in brazilian higher education.*

Keywords: *Design. Fashion. Contemporary Society. Higher Education.*

1. Introdução

A atuação profissional na área do design e na área da moda tem sido, ao longo dos anos, alvo de posicionamentos sobretudo separatistas que possuem, como principal justificativa, de acordo com Queiroz e Basso (2016), a disputa por superioridade de um campo ou outro. Na educação superior brasileira, a área da moda passou a fazer parte da área do design perante os órgãos competentes em 2004, o que também suscita opiniões controversas sobre a aproximação de ambos os campos.

A presente pesquisa tem como principal objetivo evidenciar relações entre a moda e o design, baseadas no papel que ambos desempenham no contexto da sociedade contemporânea, bem como no mercado. Visa-se atingir este objetivo através da consideração (1) do fenômeno moda na sociedade contemporânea e na educação superior brasileira, e (2) do design na sociedade contemporânea e suas relações com a moda. Ambas as considerações, tanto a respeito da moda quanto do design, junto às mudanças de paradigma que vêm sendo construídas a respeito dos mesmos, buscam ressaltar a aproximação entre estes campos enquanto áreas de funcionamento coletivo e sistêmico, voltadas à crescente valorização do usuário e da geração de experiências.

A fim de que fosse, ademais, observada a influência do design no contexto da educação superior brasileira em Design de Moda ou Moda através do estabelecimento de um panorama demonstrativo, foi conduzido um levantamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Design de Moda ou Moda reconhecidos pelo Ministério da Educação, utilizando-se, para isso, do portal e-MEC, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Ensino Superior, regulamentada pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). Os cursos ativos resultantes da pesquisa em tal plataforma foram divididos, de acordo com suas nomenclaturas, em 5 categorias e tabelas diferentes, apresentadas no item 5 deste artigo. Em contraste às aproximações entre a moda e o design, evidenciadas e embasadas pela revisão bibliográfica, com base nos resultados da investigação foi possível conduzir uma reflexão sobre a problemática do ainda existente distanciamento entre estes campos na educação superior brasileira.

2. Fenômeno Moda na Sociedade Contemporânea e na Educação Superior Brasileira

A moda pode ser definida como um fenômeno social que se relaciona à vida em sociedade e à mudança cíclica da mesma no que se refere à comunicação, à linguagem, às ideias, às preferências, aos hábitos e às escolhas coletivas e individuais. Em sua forma primária, relaciona-se também ao desejo, por parte do ser humano, de pertencer a um grupo. A moda pode ser aplicada

a todos os espectros sociais, e exerce influência sobre o processo de concepção e desenvolvimento de todas as categorias de produtos, não apenas de vestuário (LIPOVETSKY, 1989; SIMMEL, 2008).

Ao se conduzir a revisão da literatura que analisa a história da moda e busca, a partir disso, posicionar a importância do fenômeno moda na sociedade, observa-se que diversos autores ressaltam que as transformações inerentes à mesma são importantes para determinar as modificações socioculturais de determinada época (BOUCHER, 2010; PRADO; BRAGA, 2011; GRUMBACH, 2009; LAVER, 1989; LIPOVETSKY, 1989). De fato, a moda pode interferir em diversas facetas de uma sociedade, levando em conta a política, o sistema econômico, o tempo e o espaço que a compõem. Gilles Lipovetsky, em sua obra *O Império do Efêmero* (1989), fomenta uma crítica ao mencionar que, há um século, as sociedades têm adotado a ideia de que a problemática acerca do entendimento da moda foi resolvida e pode ser atribuída, sem “conflitos básicos de interpretação”, aos “fenômenos de estratificação social” e às “estratégias (...) de distinção honorífica” (LIPOVETSKY, 1989 p. 10). Segundo o autor,

A corporação pensante, num belo esforço conjunto, adotou sobre o assunto um credo comum: a versatilidade da moda encontra seu lugar e sua verdade última na existência das rivalidades de classes, nas lutas de concorrência por prestígio que opõem as diferentes camadas e parcelas do corpo social. (...) Em nenhuma outra área o conhecimento erudito instalou-se a esse ponto no repisamento tranquilo, na razão preguiçosa explorando a mesma receita boa para todas as ocasiões (LIPOVETSKY, 1989 p. 10).

Como posiciona Lipovetsky (1989), o questionamento acerca da distinção social não resume o entendimento sobre a moda, cujas constantes mutações organizacionais e estéticas se apresentam com extrema importância em seu cerne. A moda tem dirigido as sociedades, e a maneira como o faz, utilizando-se da sedução, da valorização da experiência, do novo e da obsolescência, influencia o desenvolvimento de produtos e serviços de quaisquer categorias, e tem se tornado a maneira como a vida moderna é organizada. De fato, ainda que ações envolvendo sistemas alternativos e modos sustentáveis de produção e de consumo tornem-se cada vez mais presentes frente às crescentes mudanças ambientais, políticas e econômicas, ainda vive-se em meio ao “último elo da plurissecular aventura capitalista-democrática-individualista” (LIPOVETSKY, 1989 p. 13).

Entretanto, em resposta a este movimento, frequentemente chamado de pós-modernidade, vem à tona um paradoxo da sociedade humana:

Quanto mais a sedução se manifesta, mais as consciências aderem ao real; quanto mais o lúdico prevalece, mais o ethos econômico é reabilitado; quanto mais o efêmero ganha, mais as democracias são estáveis, pouco dilaceradas em profundidade, reconciliadas com seus princípios pluralistas (LIPOVETSKY, 1989 p. 15).

Ao mesmo tempo em que a globalização e seus efeitos avançam, observa-se também um aumento da valorização e da busca pela identidade. De fato,

Com o avanço da globalização, apesar de sua tendência à homogeneização cultural, houve também um confronto de diferentes culturas, contribuindo assim para a percepção da diversidade e para a construção e reconstrução de novas identidades (AGUIAR *et al.* 2015, p. 2).

É sobretudo a partir desta condição que a moda atua como catalisadora das mudanças intrínsecas à sociedade. Ao mesmo tempo em que está relacionada ao consumo, está também ligada ao senso crítico individual e coletivo. Isto, por sua vez, vem em direção contrária à da unanimidade crítica acerca do fenômeno moda. De fato, desde o mito da caverna, metáfora mencionada por Platão, sabe-se que os jogos de luzes e sombras bloqueiam a ideia do verdadeiro e simbolizam o aprisionamento dos indivíduos. Este paradigma ainda impera como embasamento do senso comum a respeito da moda, criando, em torno dela, uma definição que gira em torno da superficialidade, empirismo e desestruturação da razão. Porém, ao invés disso, o momento terminal da moda não se relaciona “a um neototalitarismo suave, mas permite a ampliação do questionamento público” (LIPOVETSKY, 1989 p. 18), bem como a autonomia e expressão das ideias, tornando-se um agente da dinâmica da expressão individual em seus vários sentidos. Nesse sentido, a mesma não busca estimular a alienação das massas, mas visa a valorização da autonomia dos indivíduos.

Mesmo assim, mostra-se persistente a ideia de que a moda constitui uma “esfera ontológica e socialmente inferior” que “não merece a investigação problemática”, sobretudo no “questionamento teórico das cabeças pensantes” (LIPOVETSKY, 1989 p. 9), discurso este que também pode ser validado a partir do que se percebe sobre a educação superior em moda. No Brasil, segundo Aguiar (2015), o estudo da moda é notavelmente recente em comparação a outras áreas. Até a década de 80, no país, a moda não era encarada como uma área que poderia ser estudada em instituições de ensino superior, e a formação profissional oferecida neste campo não carregava a preocupação de formar profissionais reflexivos e críticos (PULS; ROSA; BATISTELA, 2013). Era comum que profissionais que desejassem atuar na área da moda

aprendessem a fazê-lo de maneira autodidata, ou com a ajuda de artesãos ou familiares (AGUIAR, 2015). De fato, foi apenas a partir de 1988, com a implantação, neste ano, do curso de graduação em Desenho de Moda na Faculdade Santa Marcelina (FASM), autorizado pelo Ministério da Educação, que a área passou a ter espaço e reconhecimento na educação superior brasileira (PULS; ROSA; BATISTELA, 2013).

Ainda, é importante mencionar que, quase três décadas após o surgimento do primeiro curso superior na área da moda no país, a mesma passou a fazer parte integrante da área do design perante os órgãos competentes. Tal transição foi oficializada em 2004, quando o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, através da Resolução CNE/CES no. 5, de 8 de março de 2004, baseada nos pareceres do CNE/CES no. 67 e no. 195/2003 de 5 de agosto de 2003 (QUEIROZ; BASSO, 2016).

Ora, sabe-se que, na sociedade contemporânea, o design tem se movimentado em direção a uma abordagem e posicionamento cada vez mais sistêmicos, tanto no que diz respeito aos contextos social, organizacional e mercadológico, quanto ao contexto acadêmico (MURATOVSKI, 2015). Assim, a aproximação da moda ao design abre espaço para uma observação e discussão acerca do também abrangente, coletivo e sistêmico funcionamento do fenômeno moda. Isto se justifica pois, conforme Lipovetsky, “a moda suscita o reflexo crítico antes do estudo objetivo, é evocada principalmente para ser fustigada, para marcar sua distância, para deplorar o embotamento dos homens e o vício dos negócios: a moda é sempre os outros” (LIPOVETSKY, 1989 p. 9).

3. Design na Sociedade Contemporânea e suas Relações com a Moda

O design teve sua prática propriamente reconhecida a partir do século XX, em meio ao contexto de renovação cultural trazido pela Revolução Industrial, passando a ser entendido como “a atividade que transformava em produto industrial as ideias pensadas para satisfazer às necessidades sentidas pelos indivíduos ou grupos de consumidores” (LOBACH, 2001; NICHELLE, 2011 p. 21). Assim, o design pode ser definido como processo de projeção que terá como resultado final determinado produto, serviço ou ambiente, sendo evidenciado como um método criativo e inovador para o desenvolvimento dos mesmos. Ainda,

Como um processo de resolução de problemas centrado nas pessoas, o design tornou-se moda como uma ferramenta estratégica e como uma forma de abordar os desafios enfrentados por instituições e organizações públicas e privadas. (BEST, 2011 p. 7).

Porém, fortemente relacionado ao senso comum que se desenvolveu a respeito da moda, o senso comum sobre o design também se concentra, na maioria das vezes, em torno dos conceitos de superficialidade e empirismo. Nesse sentido,

O termo «designer» evoca provavelmente nomes como Ralph Lauren ou Giorgio Armani, ou seja, designers de moda. Os estilistas (...) são associados a uma grande variedade de produtos de consumo, incluindo cosméticos, perfumes, malas e objetos para o lar e até tintas para pintar casas. Como resultado, «design», na opinião pública, se identifica com envoltórios: a carcaça de um computador; o corpo de uma lapiseira; a armação de um par de óculos. (BONSIEPE, 2011 p. 18)

Como consequência disso, em muitas áreas, etapas pertencentes ao processo de design eram adicionadas apenas nos estágios finais de desenvolvimento. Ainda assim, o design conseguiu demonstrar relevância em diversas áreas na segunda metade do século xx, tais como, por exemplo, nas indústrias automotiva e de eletrônicos, visto que tornava mais desejáveis os produtos e possibilitava às marcas um uma comunicação e posicionamento mais efetivos e estratégicos com seus consumidores.

O século xx, fortemente influenciado pelas maiores e muito mais competitivas demandas de mercado, interferiu ainda em todos os aspectos do antigo sistema de produção de moda.

A transformação no sistema de produção de moda e a evolução das competências do profissional fazem referência a uma dinâmica competitiva de mercado que (...) passou a exigir da moda a passagem do estilo ao processo, ou seja, a cultura de projeto. (NICHELLE, 2011 p. 31).

A partir deste momento, observou-se a aproximação, de fato, da moda ao design, uma vez que o designer de moda, ultrapassando o conceito de estilista, passou a se utilizar de estratégias projetuais não apenas para desenvolver novos produtos, mas para direcioná-los a um mercado específico com necessidades específicas, visando agregar valor ao produto, à sua respectiva marca e ao consumidor final. Nesse contexto, pode-se definir o design de moda como a vertente do design que se direciona à projeção e desenvolvimento de produtos de vestuário e acessórios (NICHELLE, 2011; RECH, 2009).

Além disso, nas últimas décadas, as sociedades vivem o que se entende pela etapa posterior à manufatura industrial, que constitui o “trabalho do conhecimento” (BROWN, 2008). Ou seja, tem-se reconhecido cada vez mais que simplesmente garantir a oferta de bens e serviços não é o suficiente para

determinar o sucesso e a permanência de uma empresa no altamente competitivo mercado global (BRUNNER; EMERY, 2010). Ora,

à medida que as economias do mundo desenvolvido mudam da manufatura industrial para o trabalho do conhecimento e a prestação de serviços, o terreno da inovação está se expandindo. Seus objetivos não são mais apenas produtos físicos; são novos tipos de processos, serviços, interações baseadas em TI, entretenimento e formas de comunicação e colaboração (BROWN, 2008 p. 2).

Dessa forma, o design passou a demonstrar sua grande relevância como mediador da inovação, que, por sua vez, passou a ser encarada como a principal fonte de diferenciação e vantagem competitiva para as empresas. Em vista disso, as empresas têm mudado suas opiniões a respeito do design, passando a reconhecer o valor da presença de designers desde os estágios iniciais do desenvolvimento de produtos e do planejamento de negócios. De fato, a notável adaptabilidade do design dentro de contextos em constante evolução é um dos fatores que o torna relevante em tempos de mudança. Percebe-se, então, a crescente valorização do design enquanto mecanismo de inovação, influência cultural e força econômica, o que constitui uma mudança de paradigma a respeito do mesmo (BEST, 2011; BEST, 2012; CASAS; MERINO, 2011; MURATOVSKI, 2015).

Ademais, o design, enquanto atividade ligada à resolução de problemas através de práticas e metodologias de criatividade e coordenação (BEST, 2012), ganha “relevância e pertinência no processo de gestão do sistema produtivo, aproximando-se das funções ligadas à gestão organizacional” (PELIZZONI; FIALHO; MERINO, 2015 p. 87). Por este motivo, mostra-se cada vez mais relevante para todas as áreas do design, o que inclui o design de moda, a Gestão de Design, que trata do “gerenciamento bem-sucedido de pessoas, projetos, processos e procedimentos que estão por trás da criação dos produtos, serviços, ambientes e experiências que fazem parte de nossa vida diária” (BEST, 2012 p. 8), ressaltando o papel estratégico do design e posicionando-o como ferramenta de estratégia organizacional.

Sabe-se que, do ponto de vista organizacional, o design não opera sozinho, mas em conjunto com uma variedade de outras áreas de atuação e setores empresariais, tais como marketing, engenharia, setores financeiro, jurídico e administrativo, entre outros. Dessa forma, um dos objetivos principais da Gestão de Design é fornecer uma visão sistêmica e permitir o funcionamento integrado entre todas as partes que interferem no processo de concepção e desenvolvimento de um produto ou sistema. De acordo com Best (2011, p. 25), “a Gestão de Design, pela própria natureza de como reúne diferentes

disciplinas, profissões e partes interessadas, tende a dar uma visão holística de como facilitar e fornecer a melhor solução possível para todas as partes envolvidas”. Assim,

Gerenciar como o design conecta os objetivos de negócios (estratégica e operacionalmente) com a experiência do cliente e, em seguida, comunicar o valor agregado pelo design é uma das principais funções do gerenciamento de design. Do ponto de vista organizacional, o design apoia a marca e as comunicações corporativas, conectando de forma visível e experimental o funcionamento interno de uma organização (visão, valores, propósito) ao mundo externo de públicos, stakeholders, consumidores e usuários (BEST, 2011 p. 21).

4. Levantamento dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda ou Moda no Brasil: Panorama Demonstrativo da Influência do Design na Moda

No Brasil, em consequência da pandemia de Covid-19, estudantes e suas famílias foram atingidos pelos efeitos da crise econômica, passando por perda de renda e emprego. Apesar dos esforços por parte das Instituições de Ensino Superior, os estudantes, de modo geral, tiveram acesso restrito a laboratórios, bibliotecas e aulas práticas, o que contribuiu para uma considerável diminuição no número de novos alunos, bem como um aumento no número de trancamentos ou desistências de cursos por parte de alunos já matriculados. Apesar disso, porém, em meio a este contexto, é interessante observar o aumento da procura por cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou especializações, no país. De acordo com Covac e Capelato (2020), “o receio do desemprego e a busca por recolocação, aliados ao novo formato de aulas online remotas, com aulas ao vivo e alta interação com professores e colegas, foram os gatilhos para que houvesse um aumento do interesse por esses cursos”.

O estudo Cursos de Especialização Lato Sensu no Brasil, realizado em 2019 pelo Instituto Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior), já demonstrava o potencial de aumento da procura pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* antes mesmo da pandemia:

Ao contrário do que aconteceu na graduação, os cursos de especialização tiveram crescimento após o início da crise de 2015, tanto na modalidade presencial quanto EAD. No período de 2016 a 2019, o número de matrículas na pós-graduação *lato sensu* cresceu 74%. Na modalidade presencial, o crescimento foi de 44% entre os anos de 2016 e 2018, e, na modalidade EAD, foi de 124% (COVAC; CAPELATO, 2020).

Ademais, através das nomenclaturas dos cursos de especialização, é possível perceber não apenas a qual campo do saber estão relacionados, mas também a quais áreas de interesse se associam, dentro de cada campo. Isto, por sua vez, possui o potencial de explicitar quais assuntos e abordagens têm se traduzido em tendência e relevância, também, no tocante à educação superior. Por este motivo, a fim de estabelecer um panorama demonstrativo da influência do design no ensino superior em Design de Moda ou Moda no Brasil, foi realizado um levantamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Design de Moda ou Moda reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Tal levantamento, por sua vez, foi conduzido em ambiente virtual através do portal e-MEC, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Ensino Superior, regulamentada pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). Para que fossem realizadas as pesquisas pertinentes através desta plataforma, a categoria de busca escolhida foi “consulta avançada”. Em seguida, sob a seleção “curso de especialização”, foram inseridos, no campo “curso”, os termos de interesse associados às possíveis nomenclaturas relacionadas à moda, sendo estes (1) design de moda, (2) moda, (3) *fashion*, (4) modelagem, (5) vestuário, (6) têxtil e (7) *styling*.

Os cursos ativos resultantes foram divididos, então, em 5 categorias e tabelas diferentes, de acordo com suas respectivas nomenclaturas. A primeira categoria, conforme a Tabela 1, envolve os cursos cuja nomenclatura possui o termo ‘design’. A segunda categoria, conforme a Tabela 2, envolve os cursos cuja nomenclatura evidencia enfoque em gestão, negócios ou mercado. A terceira categoria, conforme a Tabela 3, envolve os cursos cuja nomenclatura evidencia enfoque em mídia, comunicação ou cultura. A quarta categoria, conforme a Tabela 4, envolve os cursos cuja nomenclatura evidencia enfoque em criação, produção, área têxtil ou modelagem. A quinta categoria, por fim, conforme a Tabela 5, envolve os cursos cuja nomenclatura é considerada híbrida, ou seja, que evidencia enfoque em diferentes áreas ao mesmo tempo. Ademais, foi incluída, em cada tabela, a especificação a respeito da modalidade de ensino dos cursos, podendo ser presencial, presencial remoto (via videoconferência em tempo real), à distância (EAD) ou híbrido.

Tabela 1. Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda ou Moda: Nomenclatura com o termo Design

IES	Nomenclatura do Curso	Modalidade
Unileya	Fashion Design	EAD
UNIFAMMA	Design de Moda: Planejamento de Coleção	EAD
SENAI CETIQT	Design de Produto de Moda	EAD
UNIARA	Semiótica Aplicada ao Design de Moda	EAD

FONTE: OS AUTORES

Tabela 2. Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda ou Moda: Nomenclatura com enfoque em Gestão, Negócios ou Mercado

IES	Nomenclatura do Curso	Modalidade
UNESA	Gestão do Produto de Moda do Vestuário	Presencial
Unileya	Fashion Marketing & Branding: Gestão Estratégica das Marcas	EAD
UAM	MBA em Negócios de Moda	EAD
UAM	MBA em Gestão de E-commerce de Moda	EAD
UNIFG	MBA em Negócios de Moda	EAD
FASG	Fashion Marketing e Branding: Gestão de Estratégia das Marcas	Presencial
SENAC São Paulo	Gestão Estratégica em Negócios da Moda	Presencial
SENAC Distrito Federal	Gestão de Negócios de Moda	Presencial
SENAC Pernambuco	Negócios da Moda	Híbrido
UNIFAMMA	E-commerce para Mercado de Moda	EAD
SENAI Blumenau	Negócios do Vestuário	Híbrido
Anhanguera/Pitágoras	Varejo de Moda, E-commerce e Empreendedorismo	EAD
FUMEC	MBA em Gestão de Negócios de Moda	Presencial
UDC	MBA em Gestão e Negócio de Moda	Presencial
FATECIB	MBA em Gestão da Produção do Vestuário	Presencial
FATECIB	MBI em Moda e Economia Criativa	Presencial
ESMP	Master em Fashion Digital Business	EAD
FASM	Fashion Law: Aspectos Jurídicos da Moda	Presencial remoto
Unicesumar	Fashion Law – Direito da Moda	EAD
Unicesumar	Moda e Negócio	EAD
Claretiano	Moda: Gestão, Comunicação e Negócio	EAD
UniDrummond	Gestão de Negócios em Moda	Presencial
ISCECAP	Negócios e Varejo de Moda	Presencial
FEBASP	Mercado de Moda e Consumo	Presencial

FONTE: OS AUTORES

Tabela 3. Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda ou Moda: Nomenclatura com enfoque em Mídia, Comunicação ou Cultura

IES	Nomenclatura do Curso	Modalidade
PUC Campinas	Comunicação de Moda	Presencial
Unileya	MBA Marketing de Moda	EAD

IBMR	Tendências na Moda	EAD
UNIFACS	Tendências na Moda	EAD
SENAC Pernambuco	Produção de Moda e Styling	Híbrido
UNIFAMMA	Criação de Imagem e Styling de Moda	EAD
UNIFAMMA	Jornalismo de Moda	EAD
Faculdade Jardins	Fotografia e Moda	EAD
FACHA	Jornalismo de Moda	Presencial
IED São Paulo	Marketing e Comunicação de Moda	Híbrido
UP	Produção de Moda, Comunicação e Styling	Presencial
UNIARA	Marketing e Moda	EAD
UNIARA	Psicologia, Moda e Comportamento do Consumidor	EAD
UNIFOR	Comunicação e Marketing de Moda	Presencial
FUNIP	MBA em Marketing de Moda	EAD
Prominas	MBA em Marketing de Moda	EAD
FACESITA	MBA em Marketing de Moda	EAD
UEL	Moda: Produto e Comunicação	Presencial
FEBASP	Produção de Moda e Styling Criativo	EAD

FONTE: OS AUTORES

Tabela 4. Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda ou Moda: Nomenclatura com enfoque em Criação, Produção, Área Têxtil ou Modelagem

IES	Nomenclatura do Curso	Modalidade
UNESC	Modelagem do Vestuário	Presencial
Unileya	Tecnologia Têxtil e Moda	EAD
SENAC São Paulo	Processos Criativos em Modelagem	Presencial
SENAC São Paulo	Direção de Criação e Styling de Moda	Presencial
SENAC Santa Catarina	Criação de Moda	Presencial
SENAC Pernambuco	Modelagem e Criação	Híbrido
UNIFAMMA	Modelagem como Ferramenta para Criação de Moda	EAD
Facid Wyden	Criação e Produção de Moda	Presencial
SENAI Curitiba	Modelagem e Moulage para a Indústria do Vestuário	Presencial
SENAI CETIQT	Gestão e Planejamento em Modelagem: Alfaiataria Industrial	EAD
UNIFEBE	Gestão da Cadeia Têxtil	Presencial

FASM	Moda e Criação	Presencial
UCS	Modelagem de Moda: Conceito e Interpretação	Presencial

FONTE: OS AUTORES

Tabela 5. Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda ou Moda: Nomenclatura Híbrida

IES	Denominação do Curso	Modalidade
UNESA	Cultura de Moda e Mercado	Presencial
Unileya	Comunicação e Produção de Moda	EAD
FMU	Comunicação e Produção de Moda	EAD
UAM	Comunicação e Produção de Moda	EAD
FASG	Comunicação e Produção de Moda	Presencial
SENAC Rio Grande do Sul	Moda, Mídia e Mercado	Presencial
UNOESTE	Moda, Mídia e Negócios	EAD
USP	Estética e Gestão da Moda	Presencial
FUMEC	MBA em Criação e Styling de Moda	Presencial
FAMEESP	Moda: Arte, Tecnologia e suas Expressões	EAD
SENAC Santa Catarina	Gestão de Negócios e Marketing de Moda	Presencial
FASM	Negócios e Marketing de Moda	EAD
Claretiano	Moda: Criação e Sustentabilidade	EAD

FONTE: OS AUTORES

Nota-se que 04 cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou especializações, possuem nomenclatura com o termo ‘design’, enquanto 23 cursos possuem nomenclatura com enfoque em gestão, negócios ou mercado, 20 cursos possuem nomenclatura com enfoque em mídia, comunicação ou cultura, 14 cursos possuem nomenclatura com enfoque em criação, produção, área têxtil ou modelagem, e 11 cursos possuem nomenclatura híbrida. Dentre os cursos cuja nomenclatura foi classificada como híbrida, é possível notar que 06 associam as áreas de gestão/negócios/mercado e mídia/comunicação/cultura, enquanto 05 associam as áreas de criação/produção/área têxtil/modelagem e mídia/comunicação/cultura.

Em relação às modalidades de ensino, observa-se que 35 cursos são de modalidade à distância (EAD), enquanto 32 são de modalidade presencial, 05 são de modalidade híbrida (com aulas presenciais e à distância), e 01 curso é de modalidade presencial remota (com aulas via videoconferência em tempo real).

Percebendo as nomenclaturas dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Design de Moda ou Moda reconhecidos pelo Ministério da Educação como indicativo de suas áreas de enfoque, juntamente à contabilização dos cursos que possuem nomenclatura com o termo 'design', foi desenvolvida uma representação gráfica denominada nuvem de palavras, que, por sua natureza associada ao pensamento visual, busca favorecer a associação de informações (SANCHES, 2017).



FIGURA 1. Nuvem de Palavras (fonte: os autores)

5. Conclusão

Com base na revisão bibliográfica conduzida para esta pesquisa, é possível notar que a moda e o design possuem importâncias que coexistem, visto que ambos se manifestam através de símbolos que influenciam e estimulam diretamente as sociedades, culturas, e as identidades dos indivíduos (BEST, 2011; BEST, 2012; LIPOVETSKY, 1989). De acordo com Triska (2008, p. 99), “tem sido anunciada uma nova ordem social, que resultará numa sociedade da informação”, e observa-se que a moda e o design participam, ativamente, de tal metamorfose social. Ao passo que a relevância econômica e a aproximação de ambos os campos ao consumo é inegável, observa-se também que estimulam a expressão individual e coletiva. Todas as vertentes do design, o que inclui o design de moda, têm reconhecido a importância de construir relações emocionais e experiências de uso através de marcas e produtos na sociedade contemporânea, na qual a simples oferta de um produto por si só não é mais suficiente, observando-se o crescente posicionamento das necessidades e desejos do usuário como elementos centrais para o desenvolvimento de produtos, serviços e sistemas (BROWN, 2008; BRUNNER; EMERY, 2010). Fala-se, cada vez mais, a respeito de se criar novos níveis de

eficiência por meio da colaboração, já que “identificar essas oportunidades de fazer ‘mais com menos’, de forma eficaz e criativa, será o que impulsionará as estratégias futuras de crescimento e desenvolvimento – em empresas e países de todo o mundo” (BEST, 2011 p. 8).

Por outro lado, por meio do levantamento conduzido através do portal e-MEC, fica evidente, através da observação geral das nomenclaturas dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Design de Moda ou Moda reconhecidos pelo Ministério da Educação, a mínima presença do termo ‘design’ e a ausência do termo ‘gestão de design’, em contraste à grande presença dos termos ‘gestão’, ‘negócios’ e ‘comunicação’, ainda que o processo de gestão, em vários dos contextos abrangidos pelos cursos, possa ser diretamente relacionado à Gestão de Design. Além disso, foi possível observar a frequente presença do termo ‘criação’, ainda que o mesmo possa ser diretamente associado ao design, com o pensamento projetual que o distingue como área.

Considera-se a possibilidade de que o emprego de termos gerais na nomenclatura dos cursos analisados, tais como ‘comunicação’ e ‘gestão’, possa ter o objetivo de tornar mais fácil e imediata a compreensão acerca de seus temas. Porém, em contraste à naturalidade da aproximação entre a moda e o design através das relações que se estabelecem entre eles, enfatizadas através da revisão bibliográfica desta pesquisa, a frequente não utilização do termo ‘design’ – bem como de termos relacionados à área do design – nas nomenclaturas dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Design de Moda ou Moda no Brasil suscita, em um de seus aspectos, a discussão acerca do ainda existente distanciamento entre estes campos no âmbito da educação superior brasileira. Espera-se, assim, que a presença desta pauta fomente futuras pesquisas, investigações e pontos de vista cada vez mais sistêmicos acerca da associação entre a moda e o design, também no contexto acadêmico.

Referências

AGUIAR, Grazyella Cristina Oliveira de. Cursos superiores de moda no brasil: regulamentações, evoluções e perspectivas. In: 11º colóquio de moda – 8ª edição internacional – 2º congresso brasileiro de iniciação científica em design e moda, 11., 2015, São paulo. **Anais [...]**. São Paulo: 2015. p. 1-15. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202015/artigos-de-gt/gt01-educacao-teoria-e-pratica-em-moda/gt-1-cursos-superiores-de-moda-no-brasil.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

AGUIAR, Marina Cuneo; MERINO, Eugenio Andrés Díaz; MERINO, Giselle Schmidt Alves Díaz; TRISKA, Ricardo. Gestão de design e sua

contribuição para organizações no setor do artesanato: proposição e implementação de um plano estratégico para a ara – associação ribeirão de artesanato. In: idemi – fourth international conference on integration of design, engineering and management for innovation, 4., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: 2015. P. 1-14. Disponível em: https://www.Researchgate.Net/publication/304539449_gestao_de_design_e_sua_contribuicao_para_organizacoes_no_setor_do_artesanato_proposicao_e_implementacao_de_um_plano_estrategico_para_a_ara_associacao_ribeirao_de_artesanato. Acesso em: 05 mar. 2022.

BEST, Kathryn. **What can Design bring to strategy? Designing thinking as a tool for innovation and change**. Rotterdam, Inholland University, jan. 2011. Disponível em: https://cdn2.hubspot.net/hubfs/1701231/Documents/KBest_Design_Strategy_Book.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

BEST, Kathryn. **Fundamentação da Gestão do Design**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BROWN, Tim. Design Thinking. **Harvard Business Review**, [s. l], p. 1-10, jun. 2008. Disponível em: <https://readings.design/PDF/Tim%20Brown,%20Design%20Thinking.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRUNNER, Robert; EMERY, Stewart. **Gestão Estratégica de Design: Como um ótimo design fará as pessoas amarem sua empresa**. São Paulo: M.Books, 2010.

BOUCHER, François. **História do Vestuário no Ocidente: da Origem aos Nossos Dias**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-As-regras-da-arte.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CASAS, Diego Daniel; MERINO, Eugenio Andrés Díaz. Gestão de design e design thinking: uma relação possível. **Logo**, [s. l], v. 2, n. 1, p. 1-7, 2011. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/eRevistaLOGO/article/view/2844>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COVAC, Fernando; CAPELATO, Rodrigo. **Procura por pós-graduação latu sensu mantém crescimento mesmo na pandemia**. 2020. Disponível

em: <https://revistaensinosuperior.com.br/pos-graduacao-lato-sensu/>.
Acesso em: 20 fev. 2022.

GRUMBACH, Didier. **Histórias da Moda**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LAYER, James. **A roupa e a moda: uma história concisa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOBACH, Bernd. **Design Industrial: bases para a configuração dos produtos industriais**. São Paulo: Blucher, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **E-MEC**. 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MURATOVSKI, Gjoko. Paradigm Shift: Report on the New Role of Design in Business and Society. **She Ji**, Shanghai, v. 1, n. 2, p. 118-139, nov. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405872615300265>. Acesso em: 08 mar. 2022.

NICHELLE, Keila Marina. **Design de Moda: A Cultura de Projeto na Moda com Base nos Conceitos do Design Estratégico**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Design, Unisinos, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3118>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PELLIZZONI, Roger Costa; FIALHO, Francisco Antônio Pereira; MERINO, Eugenio Andrés Diaz. A Gestão de Design no Processo de Inovação de uma Indústria Ultracentenária. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PRADO, Luís André do; BRAGA, João. **História da Moda no Brasil: das Influências às Autorreferências**. 2. ed. São Paulo: Disal, 2011.

PULS, Lourdes Maria; ROSA, Lucas da; BATISTELA, Kellyn. A Moda no Âmbito Acadêmico. In: **9º Colóquio de Moda – 6ª edição Internacional**, 2013, Fortaleza. Anais Colóquio de Moda. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-moda-no-ambito-academico-2856w43g40nx>. Acesso em: 10 mar. 2022.

QUEIROZ, Cyntia Tavares Marques de; BASSO, Aline Teresinha. Moda e metodologia: o Design como mediador. **Modapalavra E-Periódico**, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 91-118, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/1982615x09172016091>. Acesso em: 12 mar. 2022.

RECH, Sandra R. **Gestão do design de moda**. Disponível em: <https://silotips/download/gestao-do-design-de-moda-sandra-regina-rech>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SANCHES, Maria Celeste de F. **Moda e projeto: estratégias metodológicas em design**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SIMMEL, Georg. **Filosofia da moda e outros escritos**. 1. ed. Edições Texto & Grafia: Lisboa, 2008. Disponível em: <https://livrosdeamor.com.br/documents/simmel-georg-2008-filosofia-da-moda-e-outros-escritos-lisboa-edioes-texto-amp-grafia-5cbd3c5f3d4e5>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TRISKA, Ricardo. Sociedade da informação e a gestão do conhecimento. *PontodeAcesso*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 98-106, jun./jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/2668/1890>. Acesso em: 17 mar. 2022.

Como referenciar

SANTOS, Bruna Leôncio Prada dos; TRISKA, Ricardo. Relação entre Moda e Design na Sociedade Contemporânea e Educação Superior Brasileira: Observação da Influência do Design na Moda através do Levantamento dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Design de Moda e Moda no Brasil. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 197-215, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.67203>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada

Design, linguagem e objeto háptico

Cristina Portugal (PUC-RIO, Brasil)
crisportugal@esp.puc-rio.br

Márcio J. S. Guimarães (UFMA, Brasil)
marcio.guimaraes@ufma.br

Ana Correia (PUC-RIO, Brasil)
anattcorreia@gmail.com

Design, linguagem e objeto háptico

Resumo: Este artigo inicia-se apresentando a importância do desenvolvimento da modalidade tátil, seguida de uma reflexão sobre como ocorre a aquisição da linguagem por crianças e, por fim, faz uma análise do objeto para a aquisição da linguagem por meio da leitura visual e tátil. O processo metodológico adotado teve caráter qualitativo e envolveu pesquisa bibliográfica e documental e ações projetuais, abrangendo estudos referenciais para análises e avaliações, buscando compreender os processos de interação que as crianças com ou sem deficiência visual realizam ao ler, interpretar e elaborar conceitos acerca das imagens e narrativas apresentadas em livros ilustrados infantis. Como resultado, obteve-se a elaboração de um esquema de decodificação da informação viso-tátil que aponta elementos de design que promovem a aquisição da linguagem por crianças com deficiência visual.

Palavras-chave: Design inclusivo, linguagem, objeto viso-tátil.

Design, language and haptic object

Abstract: *This paper begins by presenting the importance of the development of the tactile modality, then, a reflection on how language acquisition occurs by children and, finally, an analysis of the object for the acquisition of language through visual and tactile reading. The methodological process adopted had a qualitative character and involved bibliographical research, documental research, and design actions, covering reference studies for analysis and evaluation, seeking to understand the interaction processes that children with or without visual impairment carry out when reading, interpreting and elaborating concepts about of the images and narratives presented in children's illustrated books. As a result, a visual-tactile information decoding scheme was developed, which points out design elements that promote language acquisition by children with visual impairments.*

Keywords: *Inclusive design, language, viso-tactile object.*

1. Introdução

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Tato Ativo: design inclusivo para a infância”, vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do CNPq. As investigações empreendidas visam originar estudos que colaborem com profissionais de design e áreas afins no desenvolvimento e na produção de ações no âmbito do design com responsabilidade social, envolvendo processos e materiais que auxiliem a integração social e a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar de crianças com deficiência visual e, também, de crianças sem deficiência, atendendo o escopo do design inclusivo.

O design inclusivo permite, por meio da ação projetual em suas possibilidades dimensionais, materiais ou imateriais, a promoção de oportunidades equitativas de participação para todas as pessoas, em todos os aspectos de vida em sociedade.

Inicia-se este artigo justificando a importância do desenvolvimento da modalidade tátil como oportunidade equitativa para a aquisição da linguagem por crianças com deficiência visual. Desde os primeiros meses de vida, a criança vidente é estimulada a exercer sua percepção e sua cognição excitada pela variedade de objetos que seu olhar alcança, independentemente de seu interesse ou da atuação de interlocutores. De modo diverso, a criança com deficiência visual necessita da estimulação oportunizada por terceiros ou ocorridas ao acaso; tal quadro pode ser revertido com estímulos ao desenvolvimento cognitivo e incentivo dos pais e professores e pela exploração ativa de recursos apropriados.

Rita Lahtinen (2003) conceitua a percepção háptica com uma combinação do tato com o movimento cinestésico – as informações obtidas por meio dos movimentos musculares e epiteliais utilizados pelo ser humano para compreender e apreender formas, configurações e relações entre objetos.

Segundo Polato, é possível proporcionar à criança cega ou com baixa visão autonomia na capacidade de “desenvolver estímulos relacionados à identificação de diferentes estados físicos da matéria, como densidade, temperatura, textura etc., minimizando os impactos causados pela restrição visual” (POLATO, 2013, p. 25).

Abordando essa questão, Griffin e Gerber (1996) propuseram uma sequência de estímulos necessários à educação da criança com deficiência visual. Segundo os autores, o desenvolvimento da modalidade tátil é bem definido quando promove a formação de uma consciência da qualidade tátil dos objetos, estimula o reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo, permite o acesso a materiais que levem a criança a compreender as

representações gráficas e proporciona a utilização de simbologias (como o sistema Braille, por exemplo).

Sendo assim, o processo de estímulo à percepção háptica deve ser progressivo, feito, a princípio, com a utilização de objetos que caibam na mão da criança e, posteriormente, com objetos maiores que exijam movimentação e um maior número de articulações motoras para que se efetue a apreensão tátil. No estágio da compreensão da representação gráfica, a exploração da forma e das partes inter-relacionadas dos objetos é o tipo de representação gráfica desejada. Para os pesquisadores, “a criança deve se familiarizar com as formas tridimensionais pelo manuseio de objetos sólidos, antes de evoluir para a representação bidimensional dos objetos” (GRIFFIN; GERBER, 1996, p. 4).

Uma vez que uma figura ou uma forma geométrica é reconhecida, ela deve ser apresentada em diversos tamanhos, permitindo que a criança possa estabelecer comparações e compreender a noção de escala, e deve ser mostrada outras vezes, possibilitando que a criança retenha uma memória tátil da forma global e estabeleça um conceito sobre a representação.

Quando a percepção da figura é armazenada, a memória tátil é resgatada sempre que a criança a associa ou a compara a outras figuras e formas. Por isso, as representações gráficas devem ser apresentadas aos poucos, uma por vez, a fim de que a criança efetue esses procedimentos adequadamente, identificando os detalhes que caracterizam a figura e evitando, assim, conflitos entre as percepções de figuras que apresentam pontos semelhantes.

Nesse contexto, brincadeiras, jogos e atividades lúdicas em geral tornam-se alicerces para que o desenvolvimento cognitivo encontre as condições necessárias ao aprendizado. As funções simbólicas envolvidas nessas atividades contribuem para a assimilação e a acomodação de novos conceitos.

A progressão da coordenação motora fina, durante a primeira infância, representa um importante pré-requisito ao desenvolvimento global da criança. O domínio dessa habilidade motora refletirá nas tarefas diárias como vestir-se, escrever, cortar, brincar etc. Dessa forma, as crianças com deficiência visual devem ser estimuladas a desenvolver a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, amparadas pelo uso de outros sentidos (compensação) associados ao uso de recursos planejados para tal finalidade.

Desse modo, este artigo apresenta breve reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem na infância e a necessidade de se disponibilizar objetos hápticos adequados para auxiliar as crianças com deficiência visual. Em seguida, apresenta-se uma análise do objeto para a aquisição da linguagem por meio da leitura visual e tátil.

Para tanto, foi desenvolvida uma investigação de caráter qualitativo utilizando uma metodologia desenvolvida por Arizpe e Styles (2004). Como resultado, obteve-se a elaboração de um esquema de decodificação da informação viso-tátil baseado no modelo global de decodificação proposto por Silva (2008), que busca apresentar o processo de interpretação dos recursos táteis.

2. Reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem na infância

Para fundamentar as questões relativas sobre o desenvolvimento da linguagem por criança tomamos por base estudiosos como Vygotsky (1997), Piaget (1988) e Skliar (1997), entre outros, com o objetivo de refletir sobre o design como elemento conciliador na produção de materiais, imagens e objetos hápticos para auxiliar a aquisição da linguagem por crianças com deficiência visual.

Nossas reflexões partem também da premissa apresentada por Skliar em relação a crianças com deficiência:

A criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isso seria como se, desde já o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica, em geral, originar consequências sociais ainda maiores. Reeducação, ou compensação, esta é a questão. Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro. (SKLIAR, 1997, p. 12).

A descoberta da linguagem pela criança começa dentro de casa. Após seu nascimento, os contatos com os responsáveis são muito importantes para o seu desenvolvimento e sua familiarização com a língua natal e todos os valores socioculturais enraizados e transmitidos por ela.

Nessa relação, as entonações utilizadas pelas pessoas que a cuidam, suas expressões faciais e as vibrações de seus corpos, causadas pela fala, em contato com a criança, por exemplo, propiciam que as primeiras descobertas do mundo sejam realizadas. Quando a mãe fala com a criança, ela está estimulando-a a todo o momento na superação de novos desafios e a desvendar o mundo que a cerca. É importante que, mediante respostas positivas sobre determinado estímulo, os responsáveis proponham novas situações para encorajar a criança a dar mais um passo em relação à sua aprendizagem. Isso mantém seu constante desenvolvimento e garante que esteja apta a alcançar novas fronteiras durante seu crescimento.

No primeiro ano de vida, a criança desenvolve reações afetivas pela fala emocional, representadas pelo choro e pelo balbúcio das primeiras palavras

(VYGOTSKY, 2008). Essa linguagem pré-verbal é dotada de valores emocionais ligados à linguagem que a mãe compartilha com a criança. No decorrer de seu desenvolvimento, a criança internaliza essa linguagem materna e permite que seu mundo perceptivo, transmitido pelos responsáveis e por suas experiências até o momento, seja levado para o mundo conceitual. Ou seja, começa a fazer novas relações e a reconhecer símbolos e seus significados.

No caso de crianças com deficiência visual, o sistema háptico, em termos de desenvolvimento cognitivo, é uma ferramenta que contribui expressivamente para a captação e o processamento da informação. Gibson (1962) introduziu o estudo dessa questão ao elucidar que os seres humanos podem exercer dois tipos de percepção pelo tato: a passiva e a ativa. O tato passivo ocorre quando a informação é recebida de maneira não intencional, como a sensação de calor ou frio sobre a pele. O tato ativo é aquele em que a informação é buscada de forma intencional, envolvendo não somente o uso dos tecidos subjacentes e receptores da pele, como ocorre no tato passivo, mas também a excitação de músculos e tendões, abrangendo uma articulação sensório-motora.

Embora o tato atue como um sistema sensorial alternativo à visão, o processamento da informação tátil demanda mais tempo e acarreta o desenvolvimento de uma apreensão sequencial da informação, exigindo maior carga de memória e concentração, especialmente quando o objeto analisado é grande ou formado por muitas partes.

A dimensão da mão e do alcance dos braços também limita a percepção tátil, prejudicando a criança com deficiência visual em obter a percepção espacial em relação ao ambiente, ação que lhe demandaria mais tempo e treino para identificar informações sobre o meio, um objeto grande ou de si mesma. No entanto, o tato permite à pessoa com deficiência visual a capacidade de distinguir textura, temperatura, forma e relações espaciais mediante comparação entre dois objetos, por exemplo.

A falta de visão, ou a não totalidade de uso das respostas visuais, afeta o desenvolvimento de modo amplo e acumulativo uma vez que, segundo a teoria piagetiana, a criança passa por diferentes estágios críticos de aprendizagem. Para Jean Piaget (2004), a criança inicia sua vida em um estágio egocêntrico no qual, durante os quatro primeiros meses de vida, constrói a consciência do eu, dos outros (dos pais, familiares etc.) e do entorno imediato. Durante os meses seguintes, ela desenvolve a integração sensório-motora e intersensória (sensibilidade tátil e cinestésica, orientando-se pelo tato e pelas percepções auditivas), as habilidades motoras e a mobilidade (reações posturais, habilidades manuais, engatinhar, andar, entre outras), fases

importantes que, associadas ao jogo simbólico, atuam na formação da consciência, no desenvolvimento cognitivo e na orientação espacial.

Esperanza Ochaita e Alberto Rosa (1995) relatam que as crianças cegas apresentam defasagens nas etapas de desenvolvimento das funções simbólicas em comparação às crianças videntes; segundo os autores, em estudo que envolveu o acompanhamento de crianças cegas, por volta dos seis anos, elas superaram esse *deficit* porque a estimulação e a rotina escolar passam a lhes proporcionar oportunidades de construção das imagens de si mesmas e das outras pessoas, de entender as relações sociais e desenvolver o jogo da imitação de ações da vida diária por meio de atividades de orientação.

Diante do exposto, torna-se necessário olhar mais profundamente para a relação entre o pensamento e a linguagem no processo intelectual de desenvolvimento da criança. Vygotsky (2009) propôs que o estudo dessa relação fosse feito pela análise em unidades. Dessa forma, chegou à conclusão de que o significado da palavra contém esse aspecto e deve ser considerado como a unidade do pensamento e da linguagem.

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples da unidade do pensamento e da linguagem. [...] A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som no vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...] Mas como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. [...] Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 2009, p. 398)

O significado de uma palavra é um conjunto de suas definições usado pelo pensamento para construir sua linha de raciocínio, e que pode ser realizado pela linguagem. A relação entre pensamento e palavra é um movimento de fluxo intermitente, no qual a palavra serve ao pensamento e o pensamento serve à palavra. Mesmo com essa relação estabelecida, o pensamento jamais será executado 100% na palavra e vice-versa. Quando pensamos, fazemos nossas próprias significações decorrentes de nosso raciocínio e de valores apreendidos no decorrer de nossa experiência. Por meio dele, escolhemos as palavras que julgamos mais convenientes em cada situação, em diferentes contextos. Em contrapartida, a palavra, quando recebida por nosso pensamento, é capaz de nos trazer memórias e referências únicas.

Os progressos do pensamento e da linguagem ocorrem em ritmos diferentes, cruzando-se e separando-se novamente ao longo do desenvolvimento da criança. Esse processo não engessa o significado das palavras; ao contrário,

permite que ele se desenvolva de acordo com experiências e situações as quais as crianças serão submetidas ao longo do processo de aprendizagem.

Em seu processo de desenvolvimento sógnico, a criança atribui a um objeto duas ou três palavras referentes à suas propriedades concretas, como o cachorro faz “au au” e é peludo. O elefante tem tromba e é grande. Isto porque seu pensamento ainda está em formação e busca na linguagem palavras para atribuir e definir coisas e objetos do mundo que está conhecendo. Dessa forma, para ela, ainda não é tão simples separar o objeto de suas propriedades. Diferentemente de um adulto, a criança entende o nome do objeto como parte do mesmo e não como a palavra que carrega significados para a sua determinação.

A fase pré-linguística faz parte da evolução do pensamento assim como a fase pré-intelectual faz parte da evolução da linguagem. Na fase pré-linguística, a criança ainda não tem o conhecimento da linguagem para estruturar seu pensamento, mas ela consegue, por meio de questões afetivas, entender como expressar suas necessidades. A criança pode chorar para comunicar que está com fome, como pode apontar para comunicar que quer determinado objeto. Por seu turno, a fase pré-intelectual faz parte do processo de evolução da linguagem porque é esta que fornece meios concretos de fomentar o raciocínio da criança, possibilitando que seus conceitos sejam formados não apenas por sua vontade, mas por sua habilidade intelectual.

Quando a criança adquire a linguagem, seu pensamento amadurece e ela se torna capaz de fazer a diferenciação consciente de significados e atribuí-los mais precisamente para concretizar seu pensamento. Esse encontro entre pensamento e linguagem torna o pensamento verbal e a linguagem racional. A língua se torna rica em signos, como defende Mikhail Bakhtin (1988). Para o autor, existem grandes diferenças entre o sinal e o signo. O primeiro é identificado e o segundo, decodificado. Assim, a palavra é carregada de conceitos (BAKHTIN, 1988). Podemos perceber que, a princípio, ela é um sinal que identifica determinado objeto. Conforme aprendemos a utilizá-la, passa a ser decodificada, adotando generalizações, operando por seu significado e não mais apenas como uma mera associação entre o objeto e seu símbolo.

E por que essa relação é crucial para o desenvolvimento de qualquer indivíduo? Após aprender uma língua, a pessoa desvenda um mundo antes inexplorado. Aprende a se colocar como indivíduo e a dar significado às coisas, assim como a se situar temporal e espacialmente. Isso permite sua formação e ação plena na sociedade na qual vive, tirando-o da esfera de observador e dando-lhe o papel de agente.

Para se constituir plenamente, o pensamento precisa de uma ferramenta de organização na qual possa articular suas ideias. A linguagem funciona como esse alicerce, podendo operar em meios distintos, como o pensamento, a fala (oral ou gestual) e a escrita. Todos diferentes entre si, tanto em sua estruturação como em sua finalidade.

Quando construímos uma frase, usamos a linguagem para estruturá-la de forma inteligível, para mantermos um diálogo lógico e coerente com o outro. Por mais que tenhamos normas e regras também para a fala, é na escrita que desempenhamos o papel máximo das estruturas gramaticais, semânticas e ortográficas da língua. Já o pensamento é o primeiro passo para a ação da fala ou da escrita. Ele pode, inclusive, jamais ser revelado por nenhuma delas, mantendo-se inacessível ao mundo externo.

Em suas pesquisas com grupos de crianças, Vygotsky (1998) analisou que os gestos que a criança faz ao se expressar são os primeiros indícios da futura escrita. Desde cedo, a criança constrói associações do que quer demonstrar com gestos que indicam essa necessidade. Essa ligação com os gestos também pode ser observada no desenho infantil. Durante o amadurecimento, a criança faz rabiscos em determinada superfície, querendo indicar alguma figura que lhe é familiar. Por exemplo, quando solicitada a desenhar o sol, a criança imagina-o e, muitas vezes, desenha rabiscos no papel. Para os adultos, que tendem a entender o desenho como a representação icônica de determinado elemento real, os traços são apenas rabiscos que indicam que a criança ainda não consegue desenhar corretamente o que lhe foi pedido.

Como aponta Vygotsky (2009), esse é o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita da criança. Ela entende o que lhe foi solicitado, usa a memória para compreender o pedido e finaliza com gestos ou rabiscos o que está em sua mente. A representação está sendo mentalmente visualizada pela criança, mas ela ainda está desenvolvendo seus primeiros esboços explorando o uso de ferramentas como o lápis e o papel. Portanto, ainda não tem domínio da técnica, desenhando, primeiramente, rabiscos que completam o seu raciocínio. Da mesma forma, quando a criança começa a falar, as palavras não são pronunciadas de uma só vez. Elas demoram a se formar por completo em sua pronúncia, sílaba por sílaba.

Para a criança, aprender uma linguagem é ter acesso ao mundo e à capacidade de desenvolvimento intelectual e sónica. É por meio das palavras, pela denominação das coisas que se pode ter o controle do que se pretende dizer. Assim, a pessoa adquire o domínio de suas intenções tão logo sua independência e a capacidade de se expressar.

Segundo Vygotsky (1987), a criança além de ser ativo, é também interativo pelo fato de obter conhecimentos e se constituir a partir de relações intra

e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social, ou seja, das relações interpessoais, para o plano individual, ou seja, das relações intrapessoais.

Em relação à questão do ensino-aprendizagem, Piaget (1988) distingue três tipos de funções: do conhecimento, da representação e da afetividade. As funções do conhecimento se relacionam ao desenvolvimento intelectual, em especial ao do pensamento lógico, o qual se constitui um instrumento essencial na adaptação do sujeito ao mundo exterior. As funções da representação dizem respeito às vivências reproduzidas por meio de símbolos individuais ou signos coletivos por meio da função semiótica ou simbólica. A criança pode expressar-se, representar a seu modo suas experiências. Por seu turno, as vivências e os desejos pessoais com carga afetiva são expressos preferencialmente pelo símbolo, pela imitação, pelo desenho e pelo jogo, enquanto os conhecimentos intelectuais são mais bem expressados por signos coletivos (PIAGET, 1988).

Para Brenelli (2000), essas funções se desenvolvem de maneira interdependente, indissociável e complementar. A ação, sendo física ou mental, para alcançar um objetivo necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência, revelando um poder. Ao mesmo tempo é preciso o desejo, algo que mobilizará a criança para agir em direção ao objetivo, revelando um querer, o qual se encontra circunscrito na afetividade.

O jogo facilita o desenvolvimento da linguagem infantil, para Kishimoto (2004). Nos jogos verbais, por exemplo, os bebês combinam palavras, sons, gestos; com o ambiente, que são os primórdios do uso de regras, as crianças chegam à compreensão da linguagem. São atos de significação que só se manifestam em uma cultura, em contatos interativos. No processo narrativo, característico da criança pequena, o brincar aparece com a nomeação dos brinquedos, das suas características, da construção de frases ou da expressão de seu ponto de vista. O brinquedo está presente no desenvolvimento da narrativa da criança.

Ortega (1992), por seu turno, diz que está implícito que a criança que joga considera a atividade que está realizando como livre, na qual ela não será julgada e que dispõe de um espaço pessoal e social, com uma margem de erro que em outras atividades não lhe é permitido. Portanto, é um ambiente de experiência no qual ela se sente em um espaço próprio, ainda que compartilhado flexivelmente e que possibilita a comunicação com os demais.

A capacidade lúdica como qualquer outra, segundo Ortega (1992), se desenvolve articulando estruturas psicológicas globais, isto é, não somente

cognitivas, mas também afetivas e emocionais como as experiências sociais que a criança tem.

3. Metodologia da pesquisa

O processo metodológico envolveu pesquisa bibliográfica e documental e ações projetuais. A pesquisa bibliográfica abrangeu estudos já desenvolvidos que foram somados a outros de autores e referenciais para análises e avaliações. Sendo esta uma pesquisa na qual prevaleceu a participação ativa dos sujeitos – crianças, adolescentes, educadores e pesquisadores –, optou-se pela abordagem qualitativa adotando os seguintes passos:

1. reuniões com o corpo docente da escola;
2. pesquisa de campo utilizando o método de leitura de imagens desenvolvido por Evelyn Arizpe e Morag Styles (2004);
3. registro de imagens em meio audiovisual;
4. observação participante dos processos de leitura individual e do momento coletivo;
5. registro audiovisual dos processos;
6. análise dos processos de leitura e interpretação.

Participaram da pesquisa de campo oito membros do corpo administrativo e docente da Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e 30 crianças com idades entre 6 e 12 anos, entre elas 8 cegas (26,8%), 11 com baixa visão (36,6%) e 11 sem deficiência visual (36,6%), regularmente matriculadas entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental, algumas das quais alfabetizadas ou em processo de alfabetização em sistema Braille (crianças e adolescentes cegos e com baixa visão), além de outras leitoras visuais (crianças com baixa visão em níveis mais leves ou moderados e crianças sem deficiência).

Utilizou-se o método de leitura de imagens desenvolvido por Arizpe e Styles (2004). O percurso proposto nesse método compreende a leitura realizada pelo docente em atividade coletiva, seguida pela etapa de leitura individual e pela realização de uma entrevista semiestruturada. As observações dos processos de leitura e interpretação foram orientadas por dois níveis de categorias de análise:

Categorias de percepção: atenção dada a detalhes significativos, apreciação das características visuais e/ou táteis, cores, formas, materiais empregados, compreensão das personagens e das referências textuais e intratextuais.

Categorias de interpretação: referentes às formas como a criança encontrou sentido nos códigos e representações semânticas expressos nos níveis de explicação (simples, complexas ou literais); prováveis, improváveis ou imaginativas; ou na ausência de explicação. Pela compreensão crítica e

consciência do significado das partes em relação ao todo, por questionamentos e deduções.

Os procedimentos de pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Plataforma Brasil (Parecer n. 2.450.094) obedecendo às recomendações dispostas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde.

4. Análise do objeto para a aquisição da linguagem por meio da leitura visual e tátil

Conforme descrito na metodologia, apresentamos a análise dos resultados da aplicação do material háptico.

As professoras comunicaram aos pesquisadores que algumas das crianças que demonstraram dificuldade encontravam-se em níveis iniciais do processo de alfabetização. Já um participante que não obteve êxito apresentava um nível mais grave de baixa visão, logo, foi permitida ao adolescente a leitura do texto em Braille, realizada sem maiores problemas.

O livro utilizado foi *Diego e o mar*, escrito e desenvolvido Eugênia Costa e Márcio Guimarães (2018). *Diego e o mar* aborda uma narrativa baseada no conto “A função da Arte”, de Eduardo Galeano (2002) em que os elementos que compõem os cenários, objetos e paisagens são formados por camadas de tecidos, bordados, crochê que atribuem relevo às imagens bidimensionais.



FIGURA 1. Livro háptico *Diego e o mar* (fonte: COSTA; GUIMARÃES, 2018)

Descrição: A imagem, em cores, mostra fotografias de duas páginas do livro háptico. A primeira, à esquerda, apresenta o quarto de Diego. Nele há uma rede avarandada, uma janela, uma bola e um guarda-roupa. Na segunda, à direita, se mostra um carro vermelho do pai de Diego, viajando por uma estrada em um dia ensolarado.

Os textos do livro foram elaborados em fonte do tipo bastão – utilizada pela escola para facilitar a assimilação da escrita –, em corpo 24, em

impressão *offset*. Os textos em sistema Braille foram produzidos manualmente, utilizando reglete e punção sobre folha transparente de polipropileno (PP).



FIGURA 2. Texto impresso e em Sistema Braille (fonte: GUIMARÃES, 2020)

Descrição: A imagem, em preto e branco, mostra a fotografia de um texto produzido em impressão *offset* sobre papel *couchê* fosco, com sobreposição de folha de polipropileno (PP) transparente sobre a qual foi impresso o texto em sistema Braille.

Como esperado, na atividade de leitura em sistema Braille realizada pelas crianças cegas, o desempenho de leitura correspondeu aos estágios de aprendizagem dos alunos não relacionados à idade, mas, principalmente, ao tempo de estudo e dedicação pessoal. Textos mais longos, como a ficha técnica do material e informações sobre as instituições envolvidas, foram lidos com dificuldade ou abandonados pela maioria das crianças com ou sem deficiência visual, que alegaram que era difícil ou cansativo lê-los.

4.1 A identificação das personagens

As professoras propuseram aos alunos que tateassem ou observassem as imagens das personagens infantis a fim de identificar e apontar suas principais características. Os discentes foram estimulados a pensar sobre as possíveis origens das personagens, como seriam seus pais, seus modos de vida etc. As crianças mais novas se sentiram motivadas a criar diálogos entre as personagens, tornando a atividade um momento lúdico.



FIGURA 3. O personagem háptico Diego (fonte: GUIMARÃES, 2020).

Descrição: A imagem, em cores, mostra fotografias das versões impressa e háptica do personagem Diego. Optou-se pela produção de bonecos para as personagens humanas para que a representação do personagem pudessem ser tateada livremente pelas crianças. Diego é um menino negro, de cerca de 7 anos de idade. Ele usa camiseta regata em padrão xadrez branco e amarelo, e um calção azul.

4.2 Reconhecimento das formas das imagens táteis

Foi confirmada a eficácia da aplicação de recomendações relacionadas ao estilo e ao posicionamento dos elementos que constituem a imagem tátil, conforme definido por instituições responsáveis pela produção de materiais didáticos e paradidáticos adaptados ao público com deficiência visual. Por exemplo: ao representar um ser humano ou um animal, os membros superiores e inferiores devem estar visíveis, mesmo quando reproduzidos em movimento; sobreposições não permitem leitura tátil em objetos bidimensionais; perspectivas tornam-se confusas às pessoas cegas dada sua habilidade perceptual de espaço, que envolve uma relação exploratória pelo tato associada a uma percepção intuitiva de planos de projeção. Uma vez internalizada a imagem mental, ela deve ser rerepresentada com a mesma configuração sempre que esse mesmo elemento aparecer na narrativa.

4.3 Sobre as categorias de análise

Tratando-se das categorias de análise direcionadas à percepção, a percepção da criança com deficiência visual concentra-se naquilo que ela sente e na comparação daquilo que apreende em relação às suas experiências pessoais. Os modos encontrados para solucionar as tarefas nos surpreenderam pela perspicácia com a qual a criança cega apontou e questionou detalhes e características que, a princípio, demonstravam-se essencialmente visuais, como representações de cachos de cabelo, por exemplo.

Quanto às categorias de interpretação, a atividade relacionada à interpretação das personagens proporcionou a todas as crianças o exercício de imaginar cenários da vida das personagens da história. Foram criados nomes e situações imaginativas, prováveis e improváveis, que permitiram aos docentes e pesquisadores identificarem a construção crítica estabelecida pela criança ao atribuir conceitos às personagens.

4.4 O esquema de decodificação viso-tátil

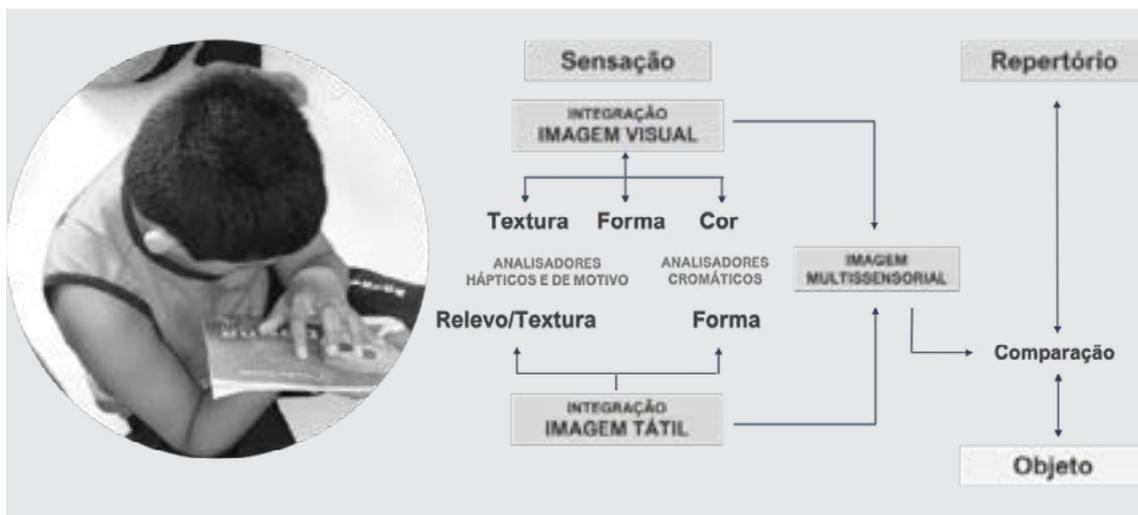


FIGURA 4. Esquema de decodificação viso-tátil (fonte: dos autores com base em Silva (2008)).

Descrição: A imagem, em preto e branco, mostra, à esquerda, a fotografia de um menino cego lendo um livro infantil. À direita, encontra-se um fluxograma que apresenta o esquema de decodificação viso-tátil, culminando em uma imagem multissensorial que promoverá a elaboração de um conceito acerca do objeto representado.

O modelo apresentado demonstra que a percepção da linguagem viso-tátil percorre um caminho que se ocupa, inicialmente, de uma sensação provocada pela identificação e pela integração dos sistemas analisadores visuais e táteis: textura, forma e cor (percebidas visualmente ou informada),

provocando a idealização de uma imagem multissensorial. Quando essa imagem multissensorial é comparada às impressões despertadas pelo repertório de experiências pessoais ou coletivas, esse processo culmina na ideia ou conceito atribuído ao objeto.

Como se pode observar, este estudo pauta a importância da relação palavra-imagem, ou das imagens de natureza textual e/ou pictórica, na formação de um conceito imagético no livro infantil. Infere-se ainda que esse conceito do objeto é também oriundo dos atributos que compõem o projeto gráfico – que visa proporcionar a comunicação e atender às expectativas do autor e do leitor, não se limitando somente à ilustração ou ao desenho –, ou seja, decorre das relações estabelecidas entre os elementos gráficos que o formam, como os tipos utilizados, os tamanhos dos corpos, os espaçamentos, as entrelinhas e as relações entre texto e imagens, entre outros.

Desse modo, para que a comunicação aconteça de fato, os recursos visuais (e/ou táteis) precisam evocar respostas no leitor, que deve ser capaz de descobrir as imagens, interessar-se por elas e lê-las de maneira eficaz. Em virtude do exposto, pesquisas que se ocupam do estudo da elaboração de materiais didáticos e paradidáticos inclusivos, acessíveis à pessoa com deficiência visual, necessitam da participação direta desse público nas tomadas de decisões que definirão os produtos gráficos.

5. Conclusão

O conceito atribuído a um símbolo parte da elaboração de um entendimento arbitrário, baseado na integração das percepções assimiladas do objeto analisado comparadas e analisadas com o repertório cultural de cada intérprete. Por isso, somos ocasionalmente condicionados a produzir uma interpretação comum ou similar para determinados símbolos, ainda que as imagens sejam polissêmicas em sua essência.

A representação gráfica, seja ela bidimensional ou tridimensional, é fundamentalmente importante para o desenvolvimento da coordenação visomotora – a habilidade de processar conhecimento pela observação, pelo reconhecimento e pelo uso de informações visuais das formas, das figuras e dos objetos manipulados ou apenas observados na realização de uma tarefa. Quando acessíveis, esses recursos possibilitam que as crianças cegas ou com baixa visão possam distinguir, entre semelhanças e diferenças, os objetos, compreendendo de forma equitativa os mesmos conteúdos ministrados à criança sem deficiência.

A prática das intervenções de design no campo da tecnologia assistiva educacional é reconhecida pelo desenvolvimento de recursos e tecnologias que auxiliam o estudante e o professor na execução de tarefas. Contudo, na

contemporaneidade, as metodologias projetuais de design têm sido absorvidas por distintas áreas de pesquisa, como na Educação. As situações relacionadas são processo de ensino que refletem uma mudança de pensamento e comportamento, e se tornaram possíveis quando se iniciaram as discussões a respeito da consolidação de competências relacionadas ao design frente às necessidades de melhoria dos aspectos formais, comunicativos e de acessibilidade dos recursos de ensino.

Este estudo complementa e interage com pesquisas que tratam do design da imagem háptica. Sua maior pretensão foi a de tentar compreender como ocorre a leitura e interpretação de textos e imagens por parte daqueles que o fazem por meio de outros sentidos que não o da visão, essas crianças demonstram aspectos equitativos aos demonstrados pelas que leem visualmente.

Referências

- ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. **Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales**. México: FCE, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Língua, fala e enunciação. *In: **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. A interação verbal*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- BRENELLI, Rosely P. Piaget e a afetividade. *In: SISTO, Fermino F., OLIVEIRA, Gislene de C., FINI, Lucila D. T. **Leituras de psicologia para formação de professores***. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- COSTA, Eugênia; GUIMARÃES, Márcio. Diego e o mar: projeto gráfico de livro inclusivo para crianças com deficiência visual. *In: **Anais da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia***, São Luís – MA, 2018.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GIBSON, James. Observations on active touch. **Psychological Review**, 69(6), 1962.
- GRIFFIN, Harold; GERBER Paul. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Revista do Instituto Benjamin Constant**, Ed. 5. Rio de Janeiro: IBC, 1996.
- GUIMARÃES, Márcio J. S. **Design inclusivo na contemporaneidade: diretrizes ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis à criança**

cega e com baixa visão. 2020. Tese (Doutorado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e a linguagem. *In: Espaço: informativo técnico-científico do INES*. N. 22, jul./dez. 2004, p. 47-53. Rio de Janeiro: INES, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LAHTINEN, Rita. **Development of the holistic social-haptic confirmation system**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Department of Education, Helsinki University, Helsinki, 2003.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. *In: Coll, César; Palácio, Jesús; Marchesi, Álvaro (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.3, cap. 12, p. 183-197.

ORTEGA, Rosario Sruz. **El juego infantil y la construcción social del conocimiento**. Sevilla: Alfar, 1992.

PIAGET, Jean. Psicologia da primeira infância. *In: KATZ, David. Psicologia das idades*. São Paulo: Manole, 1988.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

POLATO, Enrica. **La lettura di un TIB (Tactil e Illustrated Book) come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con déficit visivo: una ricerca esplorativa**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Scuola di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Padova, Padova, 2013. Disponível em: <https://fdocumenti.com/document/la-lettura-di-un-tib-tactile-illustrated-book-come-universita-degli-studi.html?page=2>. Acesso em: 13/04/2022.

PORTUGAL, Cristina. **Design, educação e tecnologia**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.

SILVA, Maria del Pilar. **Imagen táctil: una representación del mundo**. 2008. Tese (Doutorado em Design) – Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2008.

SKLIAR, Carlos (org.) **Educação & exclusão**. Abordagens socioantropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, Lev. El niño ciego. *In: Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e palavra. *In: A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, 2009.

Como referenciar

PORTUGAL, Cristina; GUIMARÃES, Márcio; CORREIA, Ana. Design, linguagem e objeto háptico. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 96-115, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.67342>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 30/05/2022 | Aceito em 01/08/2022

Por um design desacomodado: reflexões e análises do campo

Nina Reis Côrtes (PUC-RIO, Brasil)
ninareiscortes@gmail.com

Denise Berruezo Portinari (PUC-RIO, Brasil)
denisep@puc-rio.br

Por um design desacomodado: reflexões e análises do campo

Resumo: Este artigo propõe problematizar o campo do design, buscando se afastar de abordagens essencialistas, que situam o designer como um gênio criador ou que definem o design a partir de abstrações idealizantes. Através de uma breve revisão bibliográfica, tecemos uma crítica ao atravessamento do campo do design por ideais neoliberais, que promovem uma aproximação entre as suas narrativas e os discursos gestoriais. Termos como *design thinking* ganharam popularidade na área, comprometendo e alterando as metodologias de trabalho e fluxos de ensino e aprendizagem. Observamos um descolamento entre os contextos sociais de produção e ensino do design e esses ideais que se propõem a nortear a sua prática, correndo o risco de formar profissionais e educadores consideravelmente alienados das estruturas de poder. Pretendemos ampliar esse debate e abrir brechas no campo, possibilitando a visualização e construção de novos caminhos para o ensino, aprendizagem e produção a partir do campo do design.

Palavras-chave: Design. Política. Educação. Trabalho.

For an uncomfortable design: reflections and analysis from the field

Abstract: *This article proposes to problematize the design field, trying to move away from essentialist approaches that situate the designer as a creative genius or that define design based on idealizing abstractions. Through a brief literature review, we criticize the field, which has been co-opted by neoliberal ideals, binding its narrative closer to managerial positions. Conceptual notions such as “design thinking”, which we will briefly criticize here, have gained popularity in the field, compromising and significantly altering the field’s work methodologies and its teaching and learning processes. We observe a detachment of design from the social contexts of production and education, forming professionals, educators and technicians considerably alienated from the structures of power. We intend to broaden the debate and open gaps in the field, allowing the visualization and construction of new paths for teaching, learning and production from the field of design.*

Keywords: *Design. Politics. Education. Work.*

A partir da análise apresentada aqui, defendemos um *design* político, desacomodado, que se afaste de ideais essencialistas ou de modelos de ensino e trabalho promovidos na ausência de uma reflexão sobre as suas origens e pressupostos. Ao longo deste artigo, apresentamos a crítica que fazemos ao campo, cada vez mais apropriado e comprometido pelo sistema capitalista neoliberal, impactando as metodologias de trabalho, a organização dos meios de produção, a identificação dos trabalhadores enquanto classe, e a formação de professores e estudantes, que compromete o futuro do nosso fazer profissional. Sendo assim, pretendemos impulsionar o debate a fim de vislumbrar novos caminhos para o ensino, aprendizagem, produção e resistências possíveis, partindo de dentro do campo, a fim de problematizá-lo. Nos inserimos em uma área interseccional que correlaciona o *design* com estudos e pautas de gênero, corpos e sexualidades, levando em conta os seus atravessamentos por tensões ligadas a questões raciais, trabalhistas e oriundas de desigualdades sociais. Compreendemos a urgência de transviar¹ o *design*, *queerizar* o *design*, permanecer em uma posição de constante autocrítica, desconforto, evitando a acomodação. Através de pesquisas e iniciativas ativistas, de estudos políticos e inspirações em movimentos sociais, buscamos nos debruçar nas possibilidades de contatos, atritos, avanços e contribuições tanto para os campos militantes quanto para o *design*.

Para dar início à breve revisão bibliográfica que será desenvolvida aqui, partimos da premissa de um marco temporal (entre tantos outros amplamente discutidos) para o campo do *design* a partir de Forty (2007), que coloca o surgimento da profissão a partir da Revolução Industrial, momento em que houve uma divisão social do trabalho. Tal divisão não só delimitou o que seria o trabalho produtivo (externo, masculinizado, remunerado) e o trabalho de cuidado (doméstico, feminizado, não – ou mal – remunerado), como também hierarquizou o trabalho intelectual em relação ao manual. Objetivando o aumento e a agilidade da produção, “[...] foi necessário adicionar mais um estágio, o da preparação de instruções para os vários operários: na verdade, um estágio de *design*” (FORTY, 2007, p. 50).

Ainda que tenhamos selecionado com cuidado a citação acima e defendamos rotineiramente o marco temporal do *design* e sua relação direta com o sistema capitalista, reconhecemos que as definições do campo são complexas e se apresentam de maneiras distintas. Muitas pessoas tendem a simplificar

1 O termo “transviar” é utilizado por alguns autores como Berenice Bento (2015) e Guilherme Altmayer (2020) como uma possibilidade de tradução e aproximação do significado do termo “*queer*”. Consideramos um conceito que diz respeito a ações da população LGBT/*queer*, que são fundamentalmente problematizadoras, causam estranhamentos e questionamentos.

a profissão, resumindo-a ao embelezamento de objetos, algo superficial, muitas vezes visto como fútil, relacionado apenas à estética ou à decoração. Há também uma associação direta ao temperamento criativo e “genialidade” do *designer*, visto como criador por excelência, ignorando sua relação de subordinação às regras do sistema capitalista e do patrão, que detém os meios de produção e os lucros, o responsável por contratar o *designer*.

Há quem afirme que o *design* está em tudo, como uma habilidade inata dos indivíduos. Nigel Cross, no livro *Designerly Ways Of Knowing* (2006) defende a importância do ensino de *design* na educação básica, como uma terceira área de conhecimento e habilidade, diferenciando-se do binarismo popular entre ciências e humanidades. Segundo essa abordagem teórica, todos somos *designers* e praticamos nossas habilidades em soluções e ferramentas rotineiras.

Indo além, há definições baseadas puramente na função dos objetos. É corriqueira a noção segundo a qual o *design* consiste em solucionar problemas da melhor maneira possível, com criações assertivas e simplificadas. A definição de *design* industrial, de acordo com a Organização Mundial de *Design* (2015) é “um processo estratégico de solução de problemas, que estimula a inovação, promove sucesso nos negócios e leva à melhor qualidade de vida através de produtos, sistemas, serviços e experiências inovadoras”.²

Contribuindo para a complexidade da questão, tais linhas teóricas não são inertes no espaço/tempo. Inúmeras vezes nos vemos, enquanto *designers* e sujeitos na sociedade, entremeando diversos desses conceitos ao longo de nossas atividades. No artigo “Do Funcional ao Simbólico: O que pensam os pares do Campo do *Design* e o que ensinam nas salas de aula” (2020), Alberto Cipiniuk relata as diversas respostas que recebeu de *designers*, em seus mais distintos estágios da vida profissional, à pergunta “o que é isso que é *design*?”. Consideramos importante pontuar: a) o fato da maioria das respostas serem semelhantes independente do grau de formação e ambiente de coleta de dados; b) o fato dos *designers* não saberem explicar a causa de fazerem o que fazem; c) o fato da motivação da produção de artefatos de *design*, segundo os entrevistados, ser sempre ampla, descolada da realidade, não tendo relação alguma com a geração de lucro e as demandas de quem contrata o trabalho do *designer* para determinado projeto. Tais conclusões refletem a forma de organização do ensino e aprendizagem do campo atualmente, seja em cursos técnicos, ensino superior ou especializações. Para

2 Tradução própria.

Arturo Escobar (2018), questões de classe, gênero, raça e colonialidade são fundamentais para questionar o papel do *design*:

[...] como o *design* pode ser impregnado de uma política radical é uma das questões mais importantes que a teoria crítica pode colocar à prática do *design*. As questões de classe, gênero, raça e colonialidade estão ausentes da maioria da teoria e prática do *design*, assim como a dependência do *design* do capitalismo. (ESCOBAR, 2018, p. 58)³

O debate colocado aqui não tem intenção alguma de julgar ou pré-determinar quem pode ou não ser considerado *designer*, mas sim de trazer à tona a importância de questionar a epistemologia do campo através do pensamento crítico, gerando reflexões acerca da prática profissional e abrindo novos caminhos que fujam dos moldes normatizados. Entendemos que a teoria e a prática estão sempre se retroalimentando, permitindo a construção de programas (sejam eles acadêmicos, escolares, militantes, artísticos, etc.) de qualidade, com pluralidade e autocrítica, sempre.

A dificuldade em definir o que é *design*, quais princípios nos regem, em que nos fundamentamos, o que fazemos e quem são os *designers*, é uma faca de dois gumes: se por um lado essa indefinição permite uma abertura permanente do campo a uma multiplicidade de práticas e trocas, reforçando a sua vocação interdisciplinar e as suas possibilidades de expansão, por outro lado torna-o vulnerável a simplificações reducionistas que favorecem a sua cooptação capitalista e liberal. Mais recentemente, tudo parece se resumir a um termo: o *design thinking*. A metodologia, famosa mundialmente, passou a ser apropriada e comercializada como um guia, uma forma instantânea, moderna e descolada de solucionar todos os problemas, desde as crises de grandes corporações até dores em comunidades carentes e contextos extremamente específicos. O livro *Designerly Ways Of Knowing* (2006) de Nigel Cross foi apropriado como um dos fundamentos dessa orientação metodológica destinada a abrir um espaço para o *design* dentro do leque de estratégias de gestão do universo corporativo.

A pesquisadora em ciência e tecnologia Lilly Irani examinou o desenvolvimento do *Design Thinking* como forma de *expertise* técnica sistematizada em Palo Alto, na Califórnia, pela firma de *design* IDEO e pela escola de *design* da Universidade de Stanford através de forums como TED, *Business Week* e *Harvard Business Review* (IRANI, 2018). Segundo ela, o *design thinking* constitui uma maneira de “articular uma compreensão racializada do trabalho, do

3 Tradução própria.

valor e do sujeito, emergindo como uma defesa do design norte-americano face à competição global proveniente dos países asiáticos (...)”⁴ (p. 1). Ela argumenta que na medida em que essa competição torna-se mais acirrada, o *design thinking* é formulado como “uma maneira de inserir o *design* norte-americano no topo das hierarquias globalizadas do trabalho e da criatividade, entendendo a criatividade, o *design* e a tecnologia como categorias sociais valorizadas e disputadas que emergem de processos globais de distribuição do trabalho voltados para o desenvolvimento de novos produtos, mercados e meios de investimento financeiro”⁵ (ibid). Através do *design thinking*, argumenta Irani, instituições de elite como Stanford, Harvard e MIT enfatizam uma abordagem do *design* como estratégia de mercado, suplantando as habilidades do fazer (*crafts*) tais como as artes gráficas ou o *design* de produtos, e focalizando a identificação de oportunidades de mercado e de estratégias de produção, através de métodos como a pesquisa etnográfica aplicada e diferentes formas de experimentação em *design*.

O *design thinking* é a promessa de que métodos – ideação, prototipagem, e narrativas – podem localizar oportunidades lá onde elas pareciam não existir. Imagens do IDEO mostram engenheiros, marqueteiros e gestores alegremente entretidos em organizar papéis de post-its com ideias anotadas, escavando o inconsciente comunicacional ativado através de sua colaboração, em busca da próxima “grande ideia” (ibid, p. 3)⁶.

As complexas relações entre o *Design* e o neoliberalismo vem sendo abordadas em uma série crescente de publicações. Em 2019, foi publicado um número especial do periódico *Design and Culture* dedicado ao tema, o *Special Issue Design and Neoliberalism* (STERN; SIEGELBAUM, 2019). No texto de abertura da edição especial, os autores destacam o papel exemplar desempenhado pelo *design thinking* dentre as estratégias de adequação do *design* ao ideário neoliberal.

Tornou-se claro nas últimas décadas que o *design* tem migrado para cada vez mais longe da produção de objetos tangíveis, de maneiras que refletem a extensão de cadeias globalizadas de produção de valores no mesmo período (Nota do tradutor: o exemplo discutido aqui é o dos produtos Apple, projetados na Califórnia e montados na China). Talvez o exemplo mais óbvio disso seja a noção de “*Design Thinking*” que emergiu inicialmente na década de 1960, mas foi popularizada ao longo dos anos 90 por empresas como

4 Tradução própria.

5 Tradução própria.

6 Tradução própria.

o IDEO e instituições como a escola de design da Universidade de Stanford. O *Design Thinking* é frequentemente promovido como “uma abordagem centrada no humano e voltada para a inovação”, e que pode ser aplicada a uma vasta gama de atividades organizacionais situadas para além do escopo convencional dos designers, através do recurso a habilidades intangíveis como a empatia ou a ideação (STERN; SIEGELBAUM, 2019, p. 267)⁷.

A fórmula mágica – ou “mística”, segundo Irani (2019) – amplamente ensinada em ambientes de aprendizagem, teoricamente é: conhecer o seu cliente, ter empatia, entender (mais do que ele) o que ele precisa, delimitar um problema, gerar inúmeras soluções para tal questão, muitos desenhos, muitas dinâmicas em grupos, criar protótipos e testes diversos, testá-los, refiná-los, até alcançar o resultado final.

A reprodução acrítica e estrita de tal metodologia foi reforçando a posição do *designer* no centro da questão, acima dos demais, e transformando a forma de pensar do *design* em um processo unilateral, feito de cima para baixo. Apesar de comercializado como empático, com diversas ferramentas estéticas e organizacionais que teoricamente colocam o usuário no centro do processo, na realidade o *designer* é colocado como um gestor central, que dá a palavra final no projeto. Diversas críticas vêm sendo formuladas a esse respeito, mas segundo a análise incisiva de Natasha Iskander (2018), essas críticas perdem de vista o principal: o *design thinking* seria fundamentalmente uma estratégia para preservar e defender o *status quo*.

O design thinking privilegia o designer acima das pessoas que ele atende e, ao fazer isso, limita a participação no processo de design e escopo para ideias verdadeiramente inovadoras. Torna-se difícil resolver desafios caracterizados por um alto grau de incerteza. (ISKANDER, 2018)⁸

A virada gestorial na profissão, que aponta Matias e Soares (2016), é um marco fundamental na mudança organizacional dos meios de produção, das relações trabalhistas e na subjetividade dos *designers*. Apesar de mascarado nos ambientes educativos, tal virada do campo também impacta e influencia fortemente as grades curriculares, as exigências educacionais, a seleção de professores, técnicos, e toda a enorme estrutura que envolve um ambiente de ensino. Conectando-se diretamente ao desenvolvimento do toyotismo, forçou-se um projeto educacional e de apelo emocional para que os trabalhadores e alunos passassem a se identificar como empreendedores de si

7 Tradução própria.

8 Tradução própria.

mesmos. Este sujeito é produzido dentro de um sistema de controle para ser controlado, para controlar os outros e se autocontrolar. Comercializa-se o ideal de um cidadão independente e autônomo, capaz de solucionar problemas individualmente, desresponsabilizando o Estado, desburocratizando processos e descolando-se da realidade e dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, tal como afirma Matheus Valentim (2018):

Trata-se de uma importante característica ideológica neoliberal, pois assim as subjetividades se veem devidamente adestradas para o meio de produção, não sendo necessária uma ‘mão pesada’ governamental ou patronal sobre cada indivíduo; a própria consciência individual já é o próprio aparato de controle de produtividade. (VALENTIM, 2018, p. 72)

Demarcando uma das principais características da biopolítica, segundo Michel Foucault (2014), os vínculos criados com as ideias neoliberais e a lógica do mercado, a fidelidade e a obediência vão se tornando cada vez mais tácitos e capilarizados. As leis que visavam máxima eficiência e conformação se transformam em auto sujeição, de forma invisível e naturalizada:

Não quero dizer que a lei se apague ou que as instituições de justiça tendam a desaparecer; mas que a lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida. (FOUCAULT, 2014, p. 156)

Termos como experiência e *branding* entram no vocabulário de todos os participantes dos processos de produção, que agora são colaboradores das empresas, não mais empregados formais ou proletariado. O discurso adotado produz e reforça a todo o tempo a falsa liberdade e flexibilidade que os funcionários possuem, juntamente a uma lavagem cerebral, que manipula e molda as subjetividades para que cada indivíduo produzido ali se sinta diretamente tocado e motivado em “vestir a camisa da empresa”.

[...] a instrumentalização do intelecto do trabalho no processo produtivo, ao contrário de significar a emancipação do trabalhador, torna-se tecnologia capitalista de controle. A adoção de um organograma mais flexibilizado requer o apaziguamento das lutas oriundas das contradições de classe, para a constituição do operário-supervisor possuidor de uma iniciativa voluntária, que ‘vista a camisa da empresa’ e fiscalize a si próprio e aos demais. A captura da subjetividade se torna uma necessidade da produção, de onde as ‘relações humanas’ aparecem negando os antagonismos do trabalho, psicologizando aquilo que é político,

estabelecendo a ‘empresa educadora’ preocupada em dominar conflitos através do disciplinamento dos trabalhadores. (TRAGTENBERG, 2005 *apud* MATIAS; SOARES, 2016, p. 4)

A atmosfera construída a partir dos interesses burgueses é constituída de estratégias que garantem uma equivocada sensação de emancipação aos trabalhadores, que se encontram em posições de trabalho cada vez mais precarizadas e sem garantias de direitos. Ao mesmo passo em que se produz um discurso, que se inicia nos campus universitários, nas escolas e em diversos tipos de curso de *design*, que reforça a flexibilidade e a falsa liberdade como pontos positivos e dignos de comemoração por parte do proletariado, os donos dos meios de produção intensificam as jornadas de trabalho e as diferentes formas de alcançar e penetrar as vivências de cada trabalhador. O uso de aplicativos e plataformas digitais, por exemplo, desloca o ambiente de trabalho para qualquer lugar, em qualquer hora, seja dentro de casa, de cima de uma moto, de dentro do seu próprio carro, buscando os filhos na escola ou cuidando de afazeres domésticos.

Com empregos que se entrelaçam com as vidas, famílias e momentos de descanso, e padrões sedentos por ganhar cada vez mais em produtividade e lucro, e também descomplicar a gestão de empregados, são poucos os profissionais que conseguem ocupar os desejados cargos de poder, que possuem algum tipo de segurança e garantia de um fazer profissional digno e pleno. A competitividade é estimulada e acirrada entre os empregados dentro das empresas, tanto em suas áreas, quanto entre equipes. Bater metas, vender mais do que o outro, entregar projetos em prazos cada vez mais curtos, são alguns dos desafios que soam como uma competição saudável para alcançar algum tipo de bonificação ilusória. Tais estratégias citadas aqui corroboram para o afastamento da classe trabalhadora, que não reconhece uns aos outros, igualmente explorados, como parceiros e aliados para a luta trabalhadora em busca da apropriação dos meios de produção e construção de novas formas de desenvolvimento. A partir do discurso produzido e das condições de trabalho em que se encontram, o interesse de pertencimento à classe gestorial parece mais interessante, palpável e possível de acontecer do que a união em torno do questionamento e da revolução.

A atividade do *design* na atualidade, portanto, se dá estreitamente conectada ao desenvolvimento do toyotismo. A flexibilização das novas formas organizativas da produção forneceu as bases sobre as quais o papel do projeto de mercadorias “evoluiu” para a gestão estratégica do *design*. Portanto, com sua total subordinação aos interesses do capital, através do branding e da “experiência”, o *design* consolida o seu interesse de

pertencimento à classe gestorial. Ao menos para uma minoria de profissionais que conseguem ocupar tais cargos, contra uma ampla maioria de jovens *designers* em processo de proletarização, garantido pela exploração da componente cognitiva do trabalho. (MATIAS; SOARES, 2016, p. 12)

Sendo assim, entendemos que tais características disciplinares, de autorregulamentação, em conjunto com princípios neoliberais, que enxergam as individualidades dos sujeitos à parte dos conflitos sociais e defendem o *design thinking* como solucionador de problemas coletivos, colaboram para a fragmentação dos *designers* enquanto classe trabalhadora. O discurso de “cada um por si” e a difusão da profissão com diversos campos até então estranhos a nós como, por exemplo, os *designers* de sobrancelhas, *cake designers*, entre outras ocupações, vão somando cada vez mais possibilidades de trabalhos, bicos e “corres”, precarizando condições trabalhistas e *uberizando*⁹ as jornadas autônomas, o que nos dificulta na identificação e organização para avançar na luta por direitos trabalhistas e condições dignas de emprego e vida.

Ao representar a forma ideológica dentro do design do indivíduo ‘empreendedor’, perdem-se as possibilidades de quaisquer tipos de união de classe em torno de alterações radicais da realidade. Toda e qualquer mudança passa a poder ser feita apenas via empreendedorismo, pelos meios dados via design thinking. (VALENTIM, 2018, p. 74)

Uma sofisticada estratégia neoliberal foi realizada com sucesso no campo do design. Almejando o sucesso individual e mirando em exemplos e autores americanos, europeus, coloniais e distantes de nossa realidade, nos fragmentamos a ponto de não nos reconhecermos mais. Tanto os alunos em formação, os recém-formados e os profissionais de longa data, não se

9 A *uberização* do trabalho é a “exploração da mão de obra, por parte de poucas e grandes empresas que concentram o mercado mundial dos aplicativos e plataformas digitais, que tem como principal característica, a ausência de qualquer tipo de responsabilidade ou obrigação em relação aos ‘parceiros cadastrados’, como são chamados os prestadores de serviços. Isto porque deixam claro que têm como objeto, a prestação de serviços de tecnologia, contratados pelos ‘parceiros’. O modelo de trabalho é vendido como atraente e ideal, pois propaga a possibilidade de se tornar um empreendedor, autônomo, com flexibilidade de horário e retorno financeiro imediato.” (CARTA CAPITAL, 2019). Apesar de ligarmos o conceito de *uberização* do trabalho à serviços de entrega, transporte, entre outros mais habitualmente conhecidos e consumidos, é possível fazer uma analogia direta ao discurso utilizado pelas grandes empresas, independente do setor de consumo e prestação de serviços. Para ver mais sobre *uberização* do trabalho, consultar “*Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*” de Ricardo Antunes (2020).

identificam enquanto trabalhadores, e não enxergam seus pares como aliados. Entendendo que são as organizações de base que causam mudanças estruturais potentes e que é com a luta que se muda a vida, podemos vislumbrar que há um longo caminho pela frente.

Esta análise pode soar pessimista e bastante desmotivacional, porém entendemos que é de dentro do próprio campo do design, subvertendo as suas próprias ferramentas estéticas, metodológicas e processos educativos, que iremos caminhar na construção de um design político. Partindo do entendimento de que não há fora do poder, compreendemos que é a partir de uma consciência coletiva de como as relações sociais operam, com suas devidas opressões, complexidades e emergências, que devemos nos organizar coletivamente, resistir, caminhando pelas diversas trilhas de nossos labirintos, motivando mais pessoas ao longo dos percursos, possibilitando a desconstrução crítica das subjetividades do sujeito designer produzido até então.

[...] lá onde há poder há resistência, e, no entanto, (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder, que dele não se ‘escapa’, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei?. (FOUCAULT, 2014, p. 104)

Entendemos a noção de resistência como um conceito ampliado, que está presente no chão das fábricas, das ruas, das praias, das manifestações, dos sindicatos, dos partidos, das quebradas e das favelas, se apresentando em infinitas formas de viver e dialogar. Pode haver um senso comum que reconhece resistência somente nos ambientes politizados e organizados, em ações combativas e macropolíticas. Há também uma série de pessoas, principalmente pertencentes a grupos inferiorizados, que vivem às margens, como mulheres, LGBTQIs e a comunidade negra, que reivindicam existir diariamente, mesmo que muitos ali não se identifiquem enquanto “feministas”, “ativistas” ou qualquer outra identidade colocada. Muitas vezes, em discursos de articulação política e ativista, identificamos uma espécie de rejeição ao conhecimento teórico, produzido dentro de círculos acadêmicos, que acabam sendo considerados elitistas, excludentes, incapazes de captar a complexidade que é a vivência prática das opressões e dificuldades.

Nessa suposta lacuna gerada entre a teoria e a prática, que provoca um certo afastamento entre ambas as esferas, o *design* ativista se encaixa como interlocutor estratégico, “como uma tática política cujas ações diretas agem no microcosmo em direção ao infinito. Diante de um mundo tão complexo o *design* de ativismo trabalha nas inter-relações dos elementos, na dinâmica particular dos debates” (AZEVEDO, 2020, p. 59).

Para o presente trabalho, todas essas formas de resistir, seja na existência diária, em frentes organizadas como partidos, sindicatos e coletivos, ou elaborando teorias e conceitos nas esferas acadêmicas, são válidas, legítimas e eficazes. Não conseguimos analisar uma dessas frentes isolada da outra. A teoria acadêmica, a teoria produzida a partir de experiências e a prática sempre se retroalimentando em um movimento espiral, sem um começo e um fim determinados, colaboram na organização das bases, colaboram nas identificações cotidianas, nos fortalecimentos dos combates e na motivação para seguir dia após dia. Todos esses grupos estão fazendo a mesma coisa: resistindo. Estão recusando as normas que nos foram impostas enquanto sujeitos e enquanto classe, e permitindo novas possibilidades de contato com o diferente, o desconhecido, que resulta em novas formulações de vida, de trabalho, de relacionamentos, de família.

Resistir hoje se torna uma ação política quando, por exemplo, recusamos o individualismo já tão naturalizado em nosso cotidiano e insistimos nos encontros, fazendo circular as invenções microssociais de novas formas de vida que não se revertem em regras universais obrigatórias. A regra universal, ao pretender englobar a totalidade dos indivíduos, comprometendo-os com a obediência, simplesmente inviabiliza o contato com a diferença e com a criação de novas possibilidades de existir. (MANSANO, 2009, p. 114)

Neste sentido, por *design* político entendemos aqui o fazer profissional do *designer* mais responsável com pautas até então invisibilizadas ou intencionalmente oprimidas pelo capital, crítico, desacomodado, que agencia mudanças e transformações constantemente. Entendemos o

design como modo de investigação que não apenas procura refletir criticamente sobre seus possíveis papéis frente aos desafios sociais contemporâneos, mas deseja engajar-se ativamente nos contextos com os quais trabalha. (COSTARD; SECIOSO; SERPA; SZANIECKI; VENTURA, 2018, p.1)

Não se trata do descolamento da realidade, de uma espécie de transcendência ou evolução idealizada, pelo contrário, propomos nos debruçar em um processo de constante olhar sobre si e sobre os pares do campo, com atenção, cuidado e crítica. Atuando nos sujeitos, nas micropolíticas, estabelecendo diálogos e construindo redes que unem a nossa classe ao redor de debates comuns, “[...] o *designer* toma as rédeas dos meios de produção e passa a atuar de forma consciente de sua potência de produzir afetos, mas sem almejar controle sobre aquilo que está sendo gerado no outro.” (PORTINARI; NOGUEIRA, 2016, p. 43).

O engajamento é muito mais em torno de rever os espaços de trabalho, objetivando a construção coletiva de um fazer profissional que envolva a multidisciplinaridade, a contestação e a constante autocrítica. Não se trata de um controle sobre o que pode ou não ser criado, o que é ou não considerado legítimo, ou sobre como os efeitos de nossos questionamentos e brechas abertas irão reverberar em cada um. Trata-se de uma expansão, não de uma limitação, como afirma Altmayer (2020):

Assim, pensar o *design* político é turvar as linhas imaginárias e imaginadas que insistem em separar os campos da comunicação, o *design* e as artes, para instaurar uma prática de *design* engajada na autocrítica, que cria pontes de interlocução entre essas áreas. *Design* Político deve se engajar em criar espaços de contestação. Cabe, assim, ao *designer* pensar seu papel como navegante de um campo expandido, que não vê limitações com relação à sua atuação, mas entende como áreas tão diversas e interconectadas tem implicações políticas no seu modo de atuar. (ALTMAYER, 2020, p. 147)

Diante disso, trata-se de politizar os campos, visibilizando modos de vida, pensando novas formas de produção e de existência. “Busca-se, ao mesmo tempo, uma recusa de certo modo de governamentalidade, e a promoção de ‘novas formas de subjetividade.’” (FOUCAULT apud NETO, 2017, p. 18). O movimento de abrir brechas e de estar numa posição atenta, olhando para si e para os outros, não se trata de uma idealização ou de uma utopia defendida aqui. Como João Neto (2017) afirma:

A política da subjetivação em Foucault é indissociável de um trabalho que sujeitos ‘individuais ou coletivos’ realizam sobre si mesmos, a partir de elementos que compõem seu ambiente cultural, social e institucional. Não é uma espontaneidade, mas um conjunto de ações trabalhosas, exigentes, que por vezes exigem um custo pessoal. Este trabalho, é realizado como atividade de si para consigo, em interação com um conjunto de elementos que o envolvem e o atravessam. (NETO, 2017, p. 18)

Nos afirmando nesse local doloroso e trabalhoso que nos exige um esforço constante de pensar quem somos, pensar como nos relacionamos com os outros, dentro e fora do campo, outros seres mais diversos, seres que habitam o planeta, caminhos que nossos produtos percorrem, os rastros que deixam, os símbolos que produzimos, quais significados transitam por aí que foram colocados na sociedade através de nossas mãos e nossas criações... impulsionamos uma reflexão que alimenta a prática, gerando um ciclo de novos debates, novas formas de subjetividade que vão formar o *designer*, o *design*.

Para dar conta da complexidade de questões que identificamos e atormentam o nosso fazer profissional cotidianamente, nos inspiramos em metodologias e epistemologias diversas e externas ao campo, que podem contribuir para o avanço que desejamos com seus exemplos de organização e reflexões já realizadas ao longo dos anos. Defendemos que não é possível repensar e fortalecer a epistemologia do *design* através de pesquisas e análises individualizadas, que não levam em consideração a pluralidade de vozes e a complexidade de camadas e opressões as quais estamos submetidos convivendo em sociedade. “O desafio não é apenas entender e incorporar teorias crítico-políticas externas, mas construir um arcabouço intelectual para o *design* com base em seus próprios modos de operação” (COSTARD; SECIOSO; SERPA; SZANIECKI; VENTURA, 2018, p. 9).

As discussões sobre a interação entre *design* e política refletem o fato de o *design* ter se tornado uma força política e material formidável. A questão é se o *design* pode se tornar um campo promissor para a transformação das culturas enraizadas na insustentabilidade em direção a práticas pluriversas. Reformular ontologicamente o *design* é uma contribuição para esta discussão, sendo também uma tentativa de localizar a política do *design* e sua capacidade de gerar novas entidades e relações, revelando a capacidade do *design* ‘de ‘propor’ novos tipos de organismos, entidades e campos como políticos’, expandindo assim a compreensão estabelecida politicamente. (ESCOBAR, 2018, p. 59)

Sendo assim, processos participativos, que se propõem a estabelecer vínculos entre as pessoas e valorizar as vivências de forma igualitária, tendem a abrir debates e gerar rupturas mais significativas. A fim de questionar e desafiar os métodos mais tradicionais de pesquisa e ensino acadêmico, que tendem a procurar por conhecimentos objetivos, através de processos rígidos de análise, comparação e enquadramento de variáveis e interlocutores, nos baseamos em pesquisas criativas, que envolvem a ação dos participantes, como referenciais para a contribuição que consideramos relevante para o campo.

Algumas autoras que nos servem como inspiração e embasamento para tal tipo de pesquisa são Eva Célem (2020) com a oficina “Descolando Gênero e Sexualidade”, realizada em 2016 com um grupo de mulheres que estavam cursando Educação de Jovens Adultos em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, e Mariana Costard, Flavia Secioso, Bibiana Serpa, Barbara Szaniecki e Liana Ventura, no artigo “Experimentos de Design para uma democracia em jogo” (2018), em que apresentam alguns experimentos de jogos que estimulam a conversação e provocam o debate acerca de temáticas

como a ocupação da cidade, possibilitando a realização de processos democráticos que unem a teoria e a prática através de ferramentas do *design*.¹⁰

Os resultados da pesquisa criativa são ao mesmo tempo materiais e imateriais; visa – se tanto proporcionar aos participantes uma experiência de subjetivação através do questionamento e da facilitação da produção de novas formas de expressão em relação aos temas pesquisados, quanto à produção propriamente dita dessas formas de manifestação. (CÉLEM, 2020, p. 43)

Em “Experimentos de Design para uma democracia em jogo” (2018), Costard, Secioso, Serpa, Szaniecki e Ventura apresentam um jogo de cartas com imagens e palavras, em que o tabuleiro vai sendo formado na medida em que os participantes vão construindo relações e debates entre as peças colocadas. Compreendendo “o potencial democrático do *design* em agregar pessoas em torno de assuntos comuns e promover diálogo entre ideias e interesses potencialmente diversos ou mesmo controversos” (p. 2), a dinâmica do jogo funciona como um dispositivo provocador, que convida cada pessoa a apresentar suas ideias, discordar, pensar criticamente, enquanto participante ativo daquele espaço de trocas de vivências e opiniões.

Outra iniciativa que dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa são as oficinas realizadas por Célem (2020) no contexto da Educação de Jovens Adultos. Ao longo de dez encontros, a pesquisadora participou de um grupo composto exclusivamente por mulheres, a fim de fomentar o debate e impulsionar as trocas de vivências e experiências pessoais, sempre em torno do que é ser mulher, das opressões e temáticas acerca de questões entendidas como femininas e feminizadas. Assim como a iniciativa do jogo de cartas, além das oficinas, o projeto não tinha como objetivo a produção de algum objeto concreto, entendido como “produto final”. Porém, na intenção de facilitar a condução dos encontros, a autora desenvolveu ao longo do processo e em interação com as interlocutoras diversos materiais como, por exemplo, baralho de cartas, atividades de colagens, impressão de um modelo anatômico de um clitóris em 3D, entre outros.

Outro ponto fundamental para vislumbrar um design político, mais consciente, que seja construído e compartilhado em ambientes de ensino e aprendizagem, é o entrelaçamento das teorias do campo com outros saberes,

10 Para mais referências acerca de pesquisa criativa consultar “O papel da experiência sensível e dos processos de subjetivação nos processos criativos” de Alexandre Constantino e Denise Portinari (2015) e “Pesquisa Criativa: Como utilizar a pesquisa para inovar nos negócios” de Eduardo Pucu (2014).

autores e contribuições dos mais diversos lugares do país e do mundo. Seja através de saberes ancestrais, dos movimentos sociais, das teorias acadêmicas ou das expressões urbanas que surgem e resistem nas ruas, os pontos de conexão nos permitem pensar em um campo mais ampliado, problematizador, que permite a produção e a existência de pessoas e trabalhos diversos, potencializando outras e novas formas de existência.

Referências

ALTMAYER, C. G. M. **Tropicuir**. Concinnitas (online). Rio de Janeiro: v.1, p. 152 – 171, 2016.

ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

AZEVEDO, R. P. **Design de ativismo na quarta onda do feminismo no Brasil: análise da poética gráfica de alguns coletivos**. 276 f.: il. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

BENTO, B. **Queer o quê? Ativismo e estudos transviados**. Revista Cult, ed. 193, ago. 2014. Entrevista. Disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados>. Acesso 23 fev. 2022.

CARTA CAPITAL. **A uberização das relações de trabalho**. Carta Capital. 9 ago. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/a-uberizacao-das-relacoes-de-trabalho/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

CÉLEM, E. **Descolando Gênero e Sexualidade: uma investigação sobre processos feministas de subjetivação e o fenômeno do Consciousness-Raising**. 290 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Artes & Design, 2020.

CIPINIUK, A. **Do Funcional ao Simbólico. O que pensam os pares do Campo do Design e o que ensinam nas salas de aula**. Arqurb, 27, Janeiro-Abril, p. 147-160, 2020.

COSTARD, M.; SECIOSO, F.; SERPA, B.; VENTURA, L. **Experimentos de Design para uma democracia em jogo**. 13 Congresso Pesquisa & Desenvolvimento em Design, Univille, Joinville (SC). 2018.

CROSS, N. **Designerly Ways of Knowing**. London: Springer, 2006.

ESCOBAR, A. **Designs for the pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy and the Making of Worlds.** Duke University Press, 2018, 312 p.

FORTY, A. **Objetos do Desejo: Design e Sociedade desde 1750.** São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Ed. Paz & Terra, 9 ed, 2014.

_____. **Vigiar e punir, história da violência nas prisões.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, E. **Design, heteronormatividade e condições de trabalho: Reflexões sobre corpo, gênero e precarização do designer.** Dissertação de Mestrado. ESDI – UERJ, Rio de Janeiro. 2020.

IRANI, L. **“Design Thinking”: Defending Silicon Valley at the Apex of Global Labor Hierarchies.** In Catalyst Journal: feminism, theory, technoscience. Vol. 4, no. 1, 2018. p. 1-19. Disponível em <https://catalystjournal.org/index.php/catalyst/issue/view/1981>. Acesso em 11 de Agosto de 2022.

ISKANDER, N. **Design Thinking Is Fundamentally Conservative and Preserves the Status Quo.** Disponível em: <<https://hbr.org/2018/09/design-thinking-is-fundamentally-conservative-and-preserves-the-status-quo>>. Acesso em 8 set. 2020.

MANSANO, S. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade.** Revista de Psicologia da UNESP, 8(2), 110-117, 2009.

MATIAS, Iraldo; SOARES, Danilo. **Novos fetichismos em tempos de toyotização: design e “experiência”.** II Seminário Nacional de Teoria Marxista: O capitalismo e suas crises. Uberlândia. 10-12 de maio 2016.

NETO, João. **A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault.** Revista Polis E Psique, 7(3), 7–25, 2018. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.76339>

NOGUEIRA, Pedro; PORTINARI, Denise. **Por um design político.** Estudos em Design, v. 24, p. 32-46, 2016.

PORTINARI, Denise. **Queerizar o design**. Arcos Design, Rio de Janeiro, Edição especial Seminário Design.Com, pp. 1-19, 2017.

SZANIECKI, Barbara. **Design-antropofagia: só me interessa o que não é meu**. Poiésis, Niterói, v. 20, n. 33, p. 183-200, jan./jun. 2019.

STERN, Arden; SIEGELBAUM, Sami. **Special Issue: Design and Neoliberalism, Design and Culture**, 11:3, 265-277, 2019. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17547.075.2019.1667188>. Acesso em 12 de Agosto 2022.

VALENTIM, Matheus. **As origens neoliberais do design thinking: uma análise econômico-filosófica do discurso gestorial no design**. Monografia. UEMG. Belo Horizonte, 79 p. 2018.

Como referenciar

CORTÊS, Nina Reis; PORTINARI, Denise Berruezo. Por um design desacomodado: reflexões e análises do campo. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 57-75, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.67809>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 02/06/2022 | Aceito em 25/08/2022

Literacia imagética e construção de imagem na sociedade do desempenho

Julieta Costa Sobral (PUC-RIO, Brasil)
julietasobral@gmail.com

Carlos Eduardo Félix da Costa (PUC-RIO, Brasil)
cadu@puc-rio.br

Jackeline Lima Farbiarz (PUC-RIO, Brasil)
jackeline@puc-rio.br

Literacia imagética e construção de imagem na sociedade do desempenho

Resumo: Este artigo trata da importância de se investir na literacia imagética como ferramenta de estímulo ao pensamento crítico e à criatividade, apresentando duas ferramentas-conceito capazes de auxiliar tanto na análise quanto na construção de imagens. É parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida em torno de possibilidades de ativação de potências poéticas individuais, calcada na experimentação visual e suas implicações no contexto do ensino de graduação em Design. Nossa premissa é que o investimento simultâneo na literacia visual, no conhecimento da História da Cultura, bem como no exercício de práticas reflexivas que transitem entre o fazer analógico e o digital dentro do ensino-aprendizagem pode contribuir significativamente para o processo de autoconstrução do indivíduo. Para tanto nos apoiamos sobretudo nas reflexões de Villem Flusser, Byung-Chul Han, Jorge Larrosa Bondía, Michel Serres, Georges Didi-Huberman e Jacques Rancière. **Palavras-chave:** Imagem. poética. literacia visual. experimentação. construção de sentidos.

Image literacy and image construction in performance society

Abstract: *This article deals with the importance of investing in visual literacy as a way to foster critical thinking and creativity. It introduces two conceptual tools capable of assisting in both the analysis and construction of images. It is part of a doctoral research developed around the possibility of activating individual poetic abilities through visual experimentation and its implications in the context of undergraduate teaching in Design. Our premise is that the simultaneous investment in visual literacy, knowledge of the History of Culture, as well as in the exercise of reflective practices that move between analogue and digital work within “teaching-learning” can contribute significantly to the process of self-construction of the individual. To this end, we build on works by of Villem Flusser, Byung-Chul Han, Jorge Larrosa Bondía, Michel Serres, Geroges Didi-Huberman and Jacques Rancière.*

Keywords: *Image. poetics. visual literacy. experimentation. construction of meaning.*

1. Introdução

Vivemos um momento ímpar no que diz respeito ao modo como as mudanças tecnológicas afetam nossas vidas. Com sua teia infinita e mutante, a internet cria e dilui paradigmas quase que diariamente. Nesse mundo inundado de informação e imagens – o mundo das Não-Coisas, segundo o filósofo checo-brasileiro Vilém Flusser (2007), – os mergulhos são cada vez menos profundos e reflexivos. A facilidade de disseminação da informação acaba produzindo precipitação e, por consequência, superficialidade na análise dos fatos.

Estamos na era das respostas prontas, do *sim* ou *não*. *Templates* para todas as ações nos encaixotam ao venderem uma ideia de “praticidade” e pseudoparticipação, distanciando-nos cada vez mais do exercício do juízo crítico. As atualizações mais recentes dos smartphones, por exemplo, chegam a incluir uma aba na tela inicial que sugere ações, tais como ligar para algum contato *específico*, entrar em *determinada* rede social, ver *determinada* foto ou escutar *determinada* música. Ou seja, além de oferecer um espectro bastante limitado de reações (*likes* e *shares*), a tecnologia das redes agora *sugere comportamentos*, “facilitando” sua execução.

Nos livros *A Sociedade do Cansaço* (2017) e *A Salvação do Belo* (2019), o filósofo sul coreano Byung-Chul Han descreve com uma argúcia assustadora aquilo a que chama de ‘sociedade do desempenho’, enunciando os perigos inerentes à deriva vivida por todos os que se utilizam dos sistemas lisos e escorregadios na comunicação da era digital. Ao contrário do que acontece na sociedade de controle, enunciada por Foucault e Deleuze, os indivíduos substituem a obediência pela performance, em um contexto no qual viramos vendedores e mercadorias.

Introjetamos a obediência na medida em que viramos patrões e empresários de nós mesmos. Esse movimento perverso, que nos exige um desempenho cada vez maior, responsabiliza cada indivíduo sobre sua produtividade, privilegiando quantidade em detrimento da qualidade. A busca da eficiência faz com que nos autoexploremos, num contexto em que liberdade e coação perversamente coincidem (Ibid., 2019, p. 29).

Concordamos com o filósofo quando diz que o hipercapitalismo atual dissolve a existência humana numa rede de relações comerciais, tirando-lhe a dignidade, substituindo-a pelo valor de mercado (HAN, 2017). Essa degradação pode ser percebida pela valorização dada ao número de seguidores que um indivíduo tem nas redes sociais. A partir de um número ‘X’, ele é automaticamente transformado em um *outdoor* ambulante, como demonstram as culturas dos *recebidos*, *unboxings*, posts patrocinados e afins. Desse modo o mercado engole a cultura, tornando-se objeto de sua fala. Por outro

lado, aguçamos o controle moral sobre nossos semelhantes, ajuizando atitudes e gestos alheios ao compartilharmos imagens, memes e notícias, com tal superficialidade e profusão que essas nos escorrem por entre os dedos, passando rapidamente pelos olhos. É a chamada cultura do cancelamento.

Acreditamos que essa precipitação na avaliação do mundo está diretamente associada à relação entre o acúmulo de informação não metabolizada e o excesso de opinião que dela advém, tal como pontua o filósofo e educador catalão Jorge Larrosa Bondía (2002). A pressa imposta pela necessidade do desempenho faz com que absorvamos informações e imagens em quantidades avassaladoras em um tempo muito reduzido. Não há tempo a perder, já que a produtividade é medida em relação a ele. Esse ritmo acelerado contribui para que transtornos emocionais como depressão e ansiedade cresçam a cada dia. Essa sôfrega ingestão do mundo produz um estado de indigestão crônico, manifestado por síndromes tão díspares quanto a F.O.M.O. e a positividade tóxica. Seguimos em rota de colisão, assumindo a incapacidade crescente em nos deixar atravessar por aquilo que nos acontece, vivenciando os acontecimentos em toda sua potência.

Nesse percurso, vamos sugando o mundo e deixando para trás toda a sorte de dejetos (KRENAK, 2020). O pensador indígena brasileiro Ailton Krenak (2020) vai além do pensamento de Byung-Chul Han, ao pontuar que, nessa trajetória de produção e acúmulo de bens, “não há mais separação entre a gestão política e a gestão financeira do mundo” (p. 15). Para ele, a voracidade do sistema hipercapitalista aumenta a desigualdade entre os seres humanos, bem como entre a espécie humana e as outras espécies, criando um caminho que pode nos levar à extinção. Segundo ele, “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (*Idem*).

Ora, essa discussão afeta diretamente o campo do design em diversos aspectos. Aqui nos referimos, sobretudo, à comunicação visual que, nesse contexto, ocupa um lugar estratégico: potente e ao mesmo tempo perverso. Em aplicativos e redes sociais, ferramentas de edição de imagem e texto – usualmente restritas aos estudantes e profissionais da imagem – estão presentes na vida cotidiana de um número cada vez maior de pessoas. A democratização do acesso a esse instrumental traz aspectos positivos, embora se torne problemática na medida em que boa parte da população com acesso a essas ferramentas, e ao que elas produzem, não tem a capacidade de metabolizar – através de uma literacia imagética – o que consome. Assentada sobre o analfabetismo imagético da sociedade, tal como ocorreu em outros momentos da história, a comunicação visual readquire então grande poder manipulador. As eleições de 2018 no Brasil, por exemplo, demonstraram-no claramente, ao se angariarem rebanhos instigados uns contra os outros,

configurando-se uma verdadeira guerra cognitiva e ideológica. O mesmo cenário se repete em 2022.

Este quadro reacende uma vez mais o poder de um discurso gráfico na esfera política, agora em suportes que chegam à população em âmbito privado, quase como um sussurro permanente ao pé do ouvido. Numa reação a isso, entendemos como fundamental o investimento no estudo de uma literacia imagética que estimule a reflexão, construindo-se uma oportunidade real de refrearmos o processo convulsivo no qual estamos imersos.

Precisamos ser capazes de nos deter em uma imagem, olhá-la sob vários aspectos, desmontando-a, assimilando-a aos poucos. Do mesmo modo, o processo de construção de uma mensagem visual pode ser lento, processado em etapas, feito e refeito até que o resultado venha a circular pelo mundo, ganhando vida própria. O pensamento crítico que surge da experiência de desaceleração proposta por Larrosa (2002) é a ponte a ser construída entre informação e opinião, de modo a metabolizarmos o mundo à nossa volta, situando-nos a partir daquilo que produzimos e nos representa, para enfim retomarmos o controle sobre nossas trajetórias.

2. “Cabeça vazia, casa do diabo”?

O filósofo e educador francês Michel Serres (2013) afirma que há hoje em curso uma transformação histórica, podendo ser comparada ao que ocorreu no período neolítico, no início da era cristã ou no Renascimento. O autor argumenta que, assim como a invenção da escrita liberou a mente dos gregos para outros usos, não sendo mais necessário armazenar textos na memória, e a popularização da imprensa liberou a mente renascentista para colocar a inteligência acima do acúmulo de conhecimento, agora uma nova mutação atinge a todas as mentes, particularmente à geração que já nasceu conectada.

Serres compara essa transformação com o milagre de Saint Denis. Conta a lenda que no século I, em Lutécia, o imperador Domiciano teria mandado decapitar o recém-eleito bispo Denis no alto de uma colina. Por preguiça, os soldados executaram-no no meio do caminho. Denis então pegou sua própria cabeça no chão e continuou a subir. Para Serres (2013), a relação com computadores e celulares equivale a essa ideia de se ter uma cabeça externa ao corpo, cabeça essa que contém nossos dados, nossas intimidades e é capaz de realizar buscas, armazenar e processar dados muito mais rapidamente do que o cérebro humano. “Todos nos tornamos Saint Denis”, diz ele. “Nossa cabeça está jogada à nossa frente” (Ibid., p. 36).



FIGURA 1. Le martyre de Saint Denis, Leon Bonnat, 1874-88 – detalhe (Fonte: Acervo pessoal)

Nesse contexto, uma pergunta parece inevitável: que tipo de inteligência pode ser desenvolvida, uma vez que o acúmulo de informações característico da erudição se encontra disponível o tempo todo nas redes? A capacidade de articulação e de escolha dos saberes que interessam, em meio a tamanha oferta, parece ser o mote dessa nova inteligência. Essa “cabeça translúcida”, que permanece sobre o pescoço enquanto se carrega a outra a tiracolo, diz respeito à capacidade que temos de pilotar nossas próprias trajetórias, nos autoconstruirmos – e, como tal, é inalienável.

No entanto e paradoxalmente, o fato de um conhecimento estar disponível não pressupõe que seja necessariamente acessado – o excesso de oferta inibe a demanda, diz o deus mercado. Para que o acesso aconteça, é necessário que alguém tenha necessidade ou desejo de fazê-lo. Pessoas pouco curiosas podem se contentar em saber que todo o conhecimento se encontra a seu alcance a qualquer momento, sem jamais ter a necessidade de ir ao seu encontro. Só a inquietação busca respostas. A docilidade produzida pelo conforto dos *templates* sequer faz perguntas.

Imersa em imagens, boa parte da população ocidental e oriental, independentemente da faixa etária em que se encontre, produz comportamentos pautados por elas. É curioso observar de que modo a primeira geração a crescer no convívio direto com a lógica relacional das redes sociais a utiliza. Filhos de pais não preparados para lidar com a imensa transformação vivenciada talvez tendam mais a deslizar à deriva nessa superfície lisa e

sedutora dos filtros de Instagram, com suas infinitas possibilidades de edição e manipulação da autoimagem, sem perceber o canto da sereia que os prende ao mundo dos espelhos.

Se, por um lado, percebe-se neles uma relação divertida com suas próprias representações, através dos véus que deformam e caricaturam, por outro, percebe-se também uma relação que traz em si um potencial bastante nocivo para a autoestima. Ao mudarem a cor e o formato dos olhos, a textura da pele, o nariz, o corpo, a altura, construindo uma imagem daquilo que gostariam de ser, sem se dar conta de que essa imagem também é uma brincadeira, muitos jovens acabam ficando tão insatisfeitos com a forma de seus corpos, que começam a querer mudá-los no mundo em carne viva. Como se não bastassem, imagens de vidas felizes, viagens mirabolantes e comidas maravilhosas, tão frequentes nas redes sociais, tendem a potencializar estados depressivos e angústia em quem as percebe como “verdadeiras”, alimentando o vazio existencial – a ansiedade – e a eterna insatisfação com aquilo que o mundo analógico é capaz de oferecer.

Num exercício de provocação, é possível questionar se, nesse momento, o acesso aos recursos tecnológicos para construção de imagens não seria inversamente proporcional à capacidade de compreensão que o usuário tem dos possíveis efeitos produzidos sobre ele. Ora, pior do que viver em uma bolha é não se dar conta de que nela se vive, é não ter a curiosidade de se perguntar o que acontece para além daquilo que se tem diante dos olhos.

Como boa parte dos alunos de graduação nasceu conectada, não possui memória alguma de vida apartada das redes. São munidos de outras capacidades e inteligências, possuem conhecimentos e sagacidades que escapam às gerações que os antecederam. Por outro lado, parecem sentir falta de algo que não conseguem identificar. Ao mesmo tempo em que se expõem nas redes sociais, revelam, por vezes, um grande medo de fazê-lo em relação ao mundo real. Parecem não ter a necessidade de explorá-lo. É como se as “facilidades” inerentes aos novos meios de comunicação acabassem criando uma espessa membrana de aparente conforto, que inibe a curiosidade em vez de atirá-la. Educados para obter resultados, performar e bater metas, têm dificuldade em absorver o próprio processo, andando sobre um terreno sempre liso, impermeável e escorregadio como as telas que frequentam no dia a dia.

Não por acaso, as plataformas e ferramentas voltadas para estudantes e profissionais da área do design trazem cada vez mais modelos para publicações de naturezas diversas, que ‘facilitam’ a produção de objetos físicos ou virtuais de modo cada vez menos reflexivo, induzindo a um conforto superficial de soluções pré-estabelecidas, levando-os a resultados “corretos”,

porém tediosos e muito semelhantes entre si. Ou seja, a dificuldade de empreender um mergulho mais profundo e arguto em determinado tema, para daí gerar soluções livres do lugar-comum, acaba dando lugar a soluções superficiais e previsíveis.

Vale ressaltar que as questões apontadas não dizem respeito à totalidade dos estudantes, nem buscam negar suas capacidades e competências. Não se trata tampouco de estabelecer uma visão saudosista sobre o universo da construção da imagem, mas de refletir sobre a natureza da troca de saberes entre as gerações no âmbito do ensino-aprendizagem. Uma vez que esses jovens nos ensinam todos os dias a navegar nesse mar de conectividade, o que podemos oferecer-lhes, nós que nascemos e vivemos boa parte da vida em um mundo analógico? Como trocar experiências, conhecimentos e saberes, de modo que esse intercâmbio permita a cada geração incorporar às suas práticas existenciais algo relevante e produtivo de seu interesse? Como estimular nos jovens estudantes o desejo de se mover para além do aparente paraíso de facilidades proposto pela tecnologia, de modo que possam se expor às imagens sem serem tragados por elas? Como contribuir para que descubram na própria poética a chave para uma existência plena e ativa?

Instigá-los a pesquisar para além do que é oferecido pela associação algorítmica, trabalhando a capacidade “curatorial” sobre informações, imagens, dados e narrativas e potencializando a criação de novas conexões entre elas pode ser um dos caminhos.

Quem sabe, desse modo, perceberão que, pelo menos em alguns aspectos, ainda é possível sair das rotas previstas pela sociedade enunciada por Byung-Chul Han, sendo factível botar os pés no chão, abrir caminhos inusitados que permeiem suas trajetórias, sem abdicar da tecnologia, embora nunca dela reféns, fazendo de sua ação no mundo um “*acte de résistance*”?

3. Em busca do tempo perdido

Na década de 1980, Vilém Flusser diagnosticou de modo premonitório um novo modo de estar no mundo. Nele, o Homem estaria “unido aos aparelhos por milhares de fios, alguns deles invisíveis: onde quer que vá ou onde quer que esteja, leva consigo os aparelhos (ou é levado por eles)” (FLUSSER, 2007, p. 41). Segundo o autor, esse novo ser humano não é mais um ser de ações concretas, mas sim um performer: *Homo-ludens*, e não *Homo-faber*. “Para ele a vida deixou de ser um drama e passou a ser um espetáculo” (Op. Cit., p. 58), este que acabou se tornando um grande comercial, como nos mostra Byung-Chul Han (2017).

Indo na direção contrária ao cenário pintado por Flusser, vemos ressurgir em diversas áreas um crescente interesse por processos analógicos. Tal fato

nos dá indícios de que o *Homo-ludens* que nos habita, talvez, esteja sentindo falta do *Homo-faber*. De fato, o fazer digital nos afasta da relação com os materiais, uma vez que tudo pode ser resolvido fazendo-se o mesmo movimento. No mundo digital as etapas se sucedem rapidamente, se sobrepõem, e cada decisão apaga o caminho percorrido. Nesse terreno liso e excessivamente limpo, o ato de criar identifica-se com o conhecer determinados recursos e os caminhos para executá-los. O pensar com as mãos que acontece no embate com a materialidade, na assimilação dos “erros” ao processo fica excluído, atenuado pela sedutora possibilidade do *undo*.

Nesse sentido, o resgate de práticas analógicas se apresenta como alternativa para recuperar esse *timing* perdido: o tempo que se abre ao se construir um artefato poético, o tempo do desenhar, de cortar, colar, entintar, costurar etc. No entanto, não se trata de abandonar o universo digital, mas dele se apropriar quando a ocasião pedir, torná-lo um dos elementos passíveis de serem elencados no processo de construção de uma mensagem visual, e não como o único lugar do qual partem todas as possibilidades.

Por isso, entendemos que o “campo de operações” utilizado para trabalhar a construção de imagens deve buscar ser um espaço/tempo no qual se possa “abrir os olhos e os ouvidos, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza” (BONDÍA, 2002, p. 24). Devemos estimular o nascimento de um *Homo-ludens-faber* que, sem renunciar à tecnologia, reintroduza o aspecto fabril no cotidiano. Um lugar físico, mas sobretudo psíquico, a partir do qual se possa construir mensagens visuais, frutos de uma abordagem livre, como numa oficina onde se pense com as mãos. Trabalhar simultaneamente a capacidade de ler – desmontar retoricamente – imagens, a experimentação plástica de caráter analógico/digital e o registro reflexivo destes processos vêm se mostrando um caminho potente para que os estudantes ganhem confiança em seus próprios processos.

4. Curiosidade e estranhamento

O filósofo e crítico de arte francês Georges Didi-Huberman (2017) nos dá algumas pistas importantes no que diz respeito ao modo como podemos nos posicionar e mover diante de um objeto a ser apreendido. Segundo ele, inicialmente é necessário saber o que se busca conhecer para, em seguida, localizar-se onde se situa o nosso não-saber, no espaço e no tempo. Para tanto, o primeiro passo é dar-mo-nos conta da nossa posição no mundo, apropriando-nos do repertório que nos compõe. Assim, com os pés fincados na areia do presente, cientes daquilo que temos ao redor, poderemos ordenar do passado elementos que poderão constituir o futuro.

Ao falar especificamente das imagens, Didi-Huberman (2017) afirma que estas “não nos dizem nada, nos mentem ou permanecem obscuras enquanto não nos damos ao trabalho de lê-las, isto é, de montá-las, decompô-las, desmontá-las, distanciando-as dos ‘clichés linguísticos’ que elas suscitam enquanto ‘clichés visuais’” (Ibid., p. 37). Tal tomada de posição nos aproxima do *modus-operandi* presente no processo de desconstrução e construção de imagens com o qual trabalhamos em aula: a ideia de desmontar/ler imagens para depois montar novas imagens através de analogias e deslocamentos.

Para o autor, a abordagem do “objeto” a ser conhecido deve ocorrer através de movimentos sucessivos de aproximação e afastamento, de curiosidade e estranhamento. Para saber é preciso se aproximar do que se escolheu, “implicar-se” e ao mesmo tempo poder “afastar-se”, como o pintor que executa um passo para trás diante da tela para ter uma noção do todo. O distanciamento é parte de uma operação de conhecimento, que visa a um olhar crítico sobre algo, ou seja, é uma mudança de perspectiva que tem como objetivo produzir redescoberta em relação ao que se observa, uma desnaturalização deste algo por mais familiar que ele nos seja.

Ora, fazendo do binômio desconstrução/construção de imagens de nosso objeto, podemos pensar que, para se construírem imagens que não subestimem a capacidade de compreensão do leitor, é necessário, inicialmente, tornar-se um bom leitor. Nesse sentido, a estratégia de distanciamento e “estranhamento” proposta por Didi-Huberman (2017) pode ajudar a despertar o interesse desse futuro construtor de imagens para o fato de que todas elas, por mais banais que sejam, foram sempre construídas. Desse modo, desmontar a imagem, questioná-la, ver como se relacionam as estruturas e os elementos que a compõem, torna-se um passo fundamental para a sua construção.

Distanciar seria mostrar mostrando que se mostra, e assim dissociando – para melhor demonstrar a natureza complexa e dialética do que se mostra. *Nesse sentido, distanciar é mostrar, isto é, desunir as evidências para melhor unir, visual e temporalmente, as diferenças.* (Ibid., p. 63, grifo nosso)

Aprender a questionar aquilo que se vê e que, de tão próximo, não se percebe. Ser estrangeiro em paisagens cotidianas, utilizando o estranhamento como um recurso de apreensão de algo. Saber olhar com espanto, surpreendendo-se diante de novas descobertas, fazendo do distanciamento o lugar onde conhecimento rima com estranheza. Questionar toda a realidade, por mais familiar que seja, aciona o filtro do juízo crítico sobre aquilo que se tem diante de si, possibilitando o surgimento de novos pontos de vista.

O manuseio das imagens para além da sua aparência, detendo-se o olhar em cada um de seus aspectos, analisando-os sob diversos ângulos, permite a criação de uma intimidade que é, paradoxalmente, fruto do estranhamento. É a partir desta apropriação que propomos que se opere a montagem, (re) construção de imagens, estimulando a imaginação como uma ponte entre o entendimento e a sensibilidade. Ao soprá-la como a uma brasa adormecida, há uma tentativa de potencializá-la sem domesticá-la.

5. Deslocamentos associativos e potências de contato

Assim como Didi-Huberman contribui para que construamos a movimentação em torno do objeto/imagem, tanto no momento de seu desmonte quanto no processo de montagem, o filósofo francês Jacques Rancière oferece outra chave para ativação desse processo/oficina a partir de sua visão sobre a dialética da montagem – construção – de imagens, notadamente no que diz respeito à escolha dos fragmentos e a articulação entre eles.

Rancière (2016) chama a atenção para o fato de que o caráter transgressor e crítico das operações de montagem, tal como eram executadas até os anos 1960, foi deglutido pela sociedade de consumo, sendo então necessário reintroduzir a desordem na montagem. Referindo-se à edição criada por Jean-Luc Godard para o filme *História(s) do cinema* de 1988, o filósofo observa que o encadeamento narrativo proposto faz as imagens-fragmento valerem pelas combinações que possibilitam, criando uma outra relação entre visibilidade e significação. Desse modo, a imagem vale tanto como fragmento de uma narrativa desconstruída, quanto como elemento prestes a integrar uma nova narrativa na qual os elementos são conectados pela sua materialidade e não por uma lógica de sucessão de acontecimentos. As infinitas possibilidades de escolha das imagens-fragmento, bem como o sem número de narrativas possíveis a partir do modo como as organizamos, criam o que ele denomina de frases-imagens (RANCIÈRE, 2016).

A construção de imagens através de uma sintaxe paratáxica, tal como propõe Rancière (2016), tem o potencial de incorporar várias camadas de sentido à polifonia da imagem. Em nosso estudo e ao longo dos anos de prática docente pudemos observar que tais camadas emergem tanto de *deslocamentos associativos* propostos pelo conjunto de fragmentos escolhidos para integrarem uma nova imagem, quanto através das *potências de contato* produzidas pelo modo como se dá o encontro de um fragmento com o outro. Em nossa pesquisa, transformamos os dois aspectos acima mencionados em ferramentas-conceito que vimos utilizando com o intuito de estimular determinadas operações e procedimentos ao longo do processo de desconstrução e construção de imagens, trabalhado em sala de aula.

Os deslocamentos associativos são operações que dizem respeito aos elementos/fragmentos constitutivos da experiência estética que se está produzindo ou que se tem diante de si – dependendo do ponto de vista ocupado por quem está interagindo: quando se cria, cabe refletir sobre a escolha dos fragmentos a serem reunidos e sobre os possíveis modos de se “retirar” esses elementos de seu contexto original e o tipo de operações e técnicas que podem potencializar sua reunião no espaço da experiência plástica em construção. Quando se ocupa a posição de leitor/fruidor da obra de outrem, cabe perceber o que emana da obra, até que ponto tais aspectos são perceptíveis e o que nos dizem sobre ela.

As *potências de contato*, por sua vez, dizem respeito aos *modos* como um fragmento se une a outro, o fluido do encadeamento, a materialidade do espaço-entre. A união de dois fragmentos pode produzir sentidos bastante diversos dependendo do modo como ocorre: colagem digital, durex, grampo, cola líquida, chiclete, cuspe, arame ou linha, produzindo efeitos completamente diferentes.

Na perspectiva de quem constrói uma experimentação estética, para que os *deslocamentos associativos* e as *potências de contato* possam atuar como ferramentas focais que ajudem efetivamente a dirigir as escolhas, dando prumo a um trabalho, conduzindo e potencializando sua polifonia, é necessário o cultivo de algumas práticas, tais sejam:

1. Investir na ampliação de repertório: expandir continuamente o conhecimento da história da cultura e das técnicas/procedimentos gráficos com o objetivo de ampliar a quantidade de elementos que podem ser convocados a participar de cada experimento;
2. Exercitar a capacidade de estabelecer novas conexões sinápticas em nível associativo, no exercício de construção de novas metáforas: uma vez que investimos na ampliação do repertório, à medida que trabalhamos a livre associação entre os elementos, ainda no processo de ideação, vamos nos tornando cada vez mais capazes de realizar associações inusitadas. Exercitaremos assim o binômio estranhamento x familiaridade;
3. Trabalhar a capacidade de refletir sobre a materialidade dos fragmentos escolhidos para integrar o trabalho: que elementos podem, pela sua constituição física e caráter simbólico, melhor contribuir para aquilo que se quer dizer? – imagens pré-existentes, objetos, texturas etc;
4. Pesquisar possibilidades instigantes que possam ser aplicadas para se retirar o material a ser trabalhado de seu contexto. Isso se faz utilizando-se diversas técnicas, tais como a fotografia, o desenho, a pintura, a monotipia, a frotagem, o moulage etc. Cabe questionar se alguma

delas tem o potencial de acrescentar camadas de sentido relevantes para o processo.

Com o objetivo de dilatar o entendimento dos conceitos acima, apresentamos alguns breves exemplos de como se operam as ferramentas-conceito aqui propostas.

É importante que se considere o contexto no qual a imagem foi criada, bem como aquele no qual se encontram imersos a imagem e seu leitor no momento da leitura. As imagens possuem camadas de significação que permitem níveis de leitura diversos. A capacidade de trazer à tona o caráter simbólico presente nos elementos nela contidos potencializa tanto a leitura quanto a criação de mensagens visuais. O caráter simbólico da comunicação visual pertence a um discurso construído e sustentado por determinada cultura num determinado espaço/tempo, por isso, seu agenciamento depende fundamentalmente do repertório daquele que a lê. É o que faz com que uma maçã possa representar tanto o pecado quanto a tecnologia, ou até mesmo a cidade de Nova Iorque, dependendo do modo como seja apresentada.



FIGURA 2. Da esquerda para a direita: Adão e Eva por Lucas Cranach (1530); Logotipo da Apple® e cartaz de Paul Rand para uma exposição de arte moderna em Nova Iorque (Fonte: Acervo pessoal).

O fato de o caráter simbólico das imagens estar tão profundamente arraigado às culturas dos diferentes grupos sociais faz com que qualquer alteração, recontextualização, subversão ou inversão de expectativas operadas em seus códigos tenha um extraordinário potencial de comunicação. A habilidade de se operarem tais deslocamentos cresce na medida em que se amplia o conhecimento acerca da História da Cultura e das técnicas envolvidas nos processos de construção daquilo que se tem diante dos olhos.



FIGURA 3. Colagem que fiz para demonstrar o resultado de um deslocamento associativo que se vale de um mesmo objeto, trocando-se uma maçã por outra. (Fonte: Acervo pessoal).

A imagem acima procura demonstrar de que modo um movimento simples como a substituição da maçã original por aquela que constitui o logo da Apple tem o potencial de acrescentar novas camadas de sentido à imagem. A partir desse pequeno *deslocamento associativo*, ela passa a falar sobre relações amorosas mediadas pela tecnologia, sexo virtual, e o que mais puder ser construído dentro do binômio tecnologia x sedução.

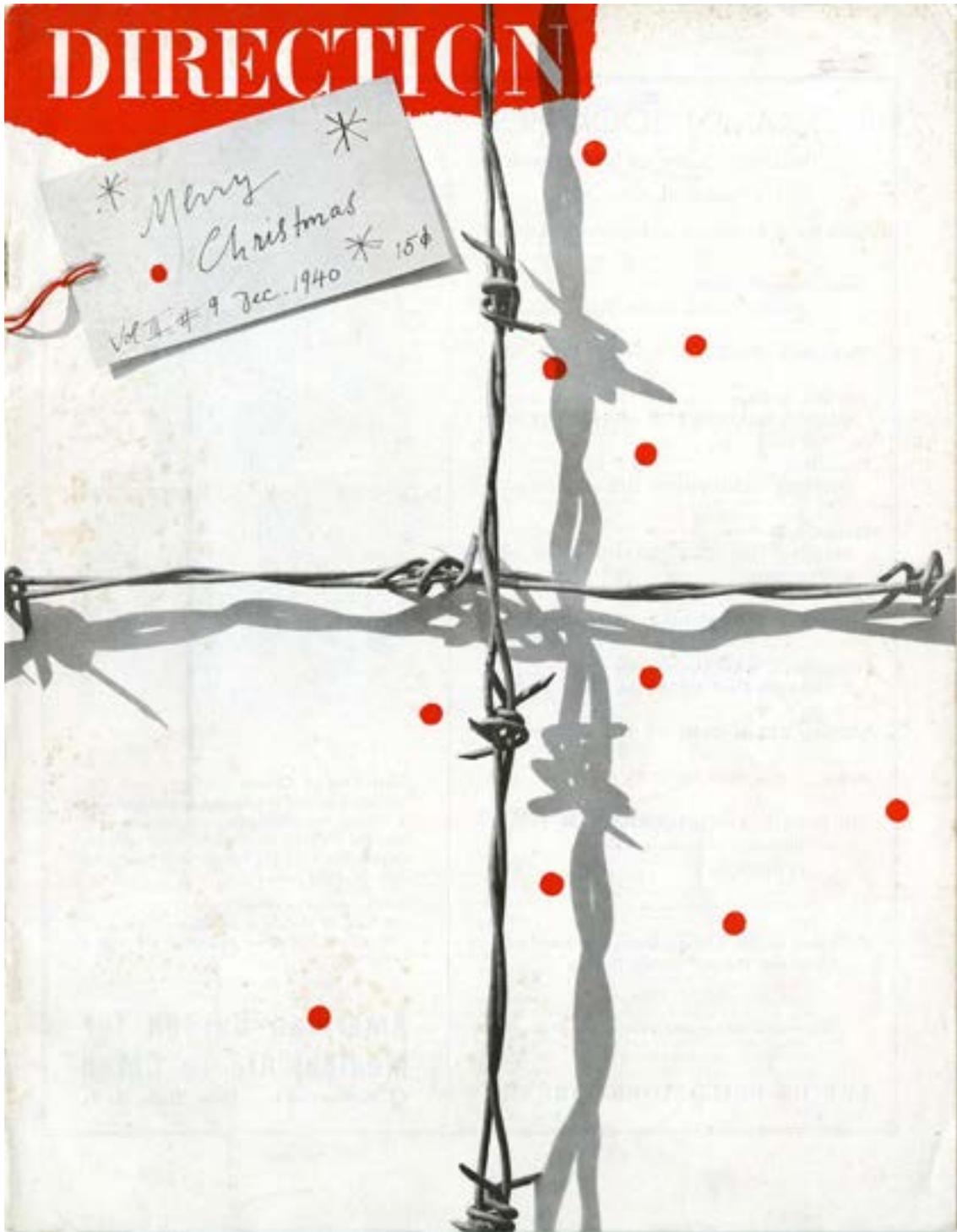


FIGURA 4. Capa de Paul Rand para a revista *Direction* durante a segunda guerra mundial (Fonte: Acervo pessoal).

A capa feita para a revista *Direction*, na edição de Natal de 1940, pelo designer gráfico americano Paul Rand ilustra perfeitamente o conceito de *deslocamentos associativos* ora proposto. Através deles, o designer une a ideia de

Natal à guerra. O presente, elemento simbólico escolhido para representar a efeméride, é embalado por uma “fita” de arame farpado cruzada ortogonalmente, remetendo a uma cruz. O deslocamento proposto pela fita feita de arame questiona a ideia mesma de presente, acrescentando-lhe camadas de violência e interdição, o que pode ser reiterado se levarmos em conta que os nós do arame podem ser aludidos à coroa de espinhos utilizada pelo aniversariante no momento de sua crucificação. O uso da cor vermelha é mais um elemento que une as ideias de guerra e Natal, criando uma área de tangência e ambiguidade ao respingar sobre o pacote pequenos círculos de papel recortado que fazem referência tanto às bolas de decoração natalina quanto a gotas de sangue, outro *deslocamento associativo*.

No que diz respeito às *potências de contato* utilizadas, podemos perceber que o título da revista aparece sobre um fundo também vermelho, através de um rasgo no papel. Nesse movimento metalinguístico, a revista se torna o presente. O rasgo atribui dramaticidade ao conjunto, na medida em que sugere a possibilidade de o pacote ter sido violado (tal possibilidade não existiria caso o recorte fosse preciso). Ainda nesse aspecto, a escolha da fotografia como linguagem (em detrimento do desenho, por exemplo) também acrescenta sensorialidade à imagem, tornando a presença do arame “verdadeira”, quase tátil. A sombra criada por ele duplica a cruz, dando-lhe um aspecto fantasmagórico que pode ser percebido como o medo que se instaura, para além da realidade vivida, dentro de cada um.

Por fim temos um cartão, perfeitamente natalino, que, ao entrar em contato com os outros fragmentos envolvidos na construção da imagem, adquire um aspecto irônico, selando o “presente de grego” oferecido naquele momento histórico por ocasião do aniversário daquele que veio pregar o amor e a paz, e morreu na cruz aos trinta e três anos. À luz do momento em que vivemos, essa imagem torna-se ainda mais *presente*.

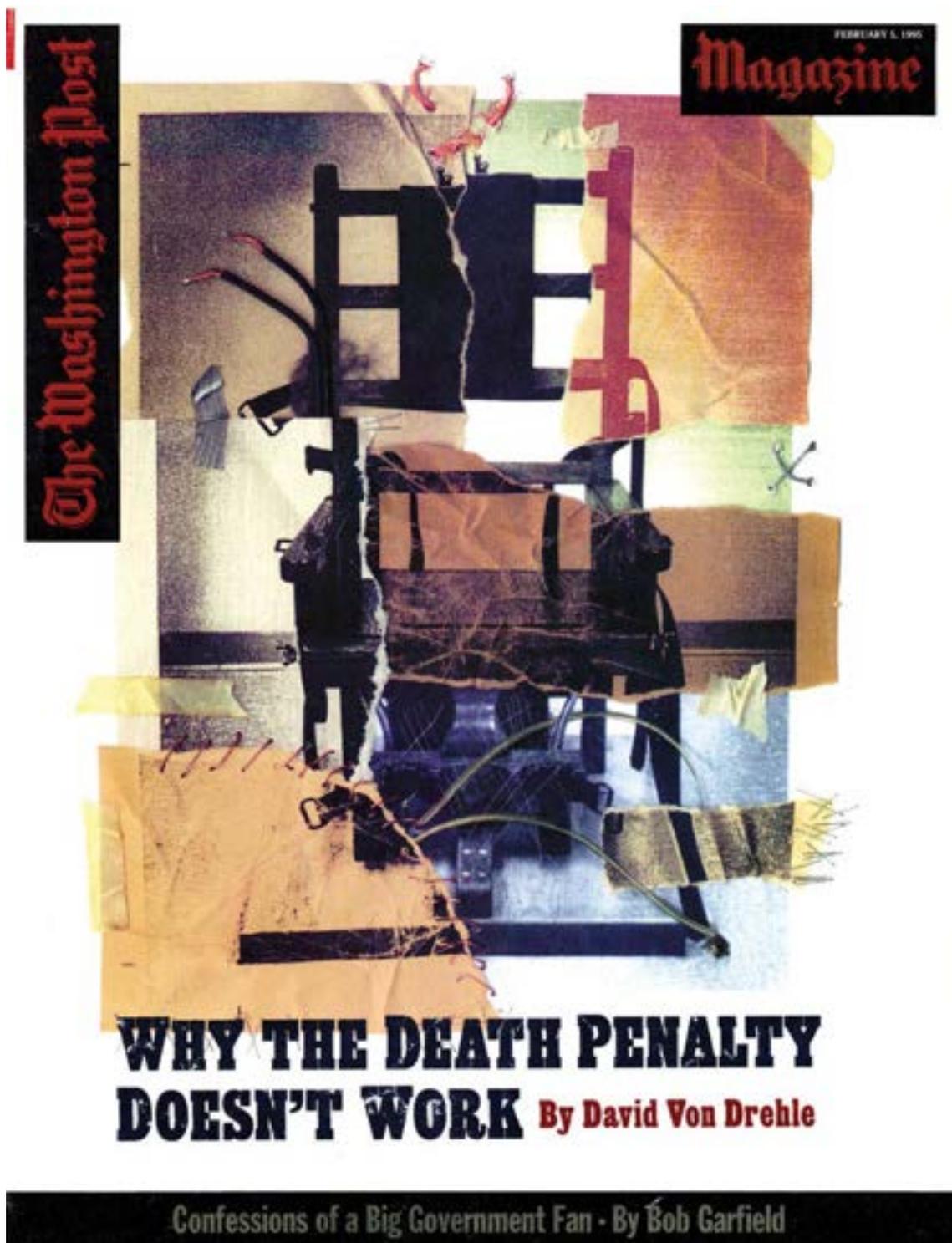


FIGURA 5. Colagem de Rico Lins para The Washington Post Magazine, 1995 (Fonte: Acervo pessoal).

Já a capa criada pelo designer gráfico Rico Lins para o suplemento literário do *The Washington Post*, em 1995, mobiliza em sua construção sobretudo as *potências de contato*: A eficácia da pena de morte é questionada através

da reunião de pedaços rasgados e amassados de uma mesma imagem impressa em diferentes papéis. A reconstrução da cadeira elétrica não é nada convincente. Não apenas a natureza amarrotada e rasgada dos fragmentos a impede, como os elementos escolhidos para reuni-los também o fazem. Um olhar mais atento poderá observar que as *potências de contato* utilizadas com tal intuito pertencem a um conjunto de elementos relacionados à eletricidade: fios, arames e fitas isolantes. Desse modo, através quase que exclusivamente do uso desta ferramenta-conceito, o designer constrói uma colagem visivelmente contrária à pena de morte, discutindo, para além disso, a falência e o esgarçamento do modelo penal americano.

Os exemplos acima têm como objetivo demonstrar de que modo, no âmbito da experimentação poético-visual, as ferramentas-conceito apresentadas permitem explorar a retórica paratáxica, enfatizando a importância da escolha dos fragmentos; do modo como são retirados de seus contextos, considerando as diversas formas de uni-los. Assim, a cada decisão, temos a possibilidade de acrescentar camadas de sentido à polifonia de toda nova imagem, criando arranjos inusitados capazes de reintroduzir a ‘desordem’ na montagem, como propõe Rancière.

Somada aos aspectos comumente presentes na análise de imagens, tais como contexto, enquadramento e composição, a observação ativa destes aspectos constitui uma via de acesso às obras através de sua materialidade, permitindo um maior domínio sobre as etapas de sua construção. Por outro lado, o livre trânsito entre o fazer analógico e o digital potencializa a própria natureza da inteligência conectiva, *halo* de luz em Saint Denis, despertando a curiosidade e a liberdade necessárias para que possamos emergir do grande sono da repetição indiferente e nos movermos para além do terreno liso e escorregadio em que nos encontramos, dando permeabilidade e autonomia às nossas trajetórias.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 jan. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **L'Abecedaire de Gilles Deleuze: I comme Idée**. Entrevista [concedida a Claire Partnet em 1988]. Produção: André Boutang.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NCYJea9RaMQ>.
Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. **R comme Résistance**. Entrevista [concedida a Claire Partnet em 1989]. Produção: Pierre-André Boutang. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=voRRg3HBQnE>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. O olho da história I. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

_____. **A salvação do belo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

KRENAK Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

Como referenciar

SOBRAL, Julieta Costa; COSTA, Carlos Eduardo Félix da; FARBIARZ, Jackeline Lima. Literacia imagética e construção de imagem na sociedade do desempenho. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 76-95, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.67958>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 30/05/2022 | Aceito em 01/08/2022

A prototipagem enquanto potencialização da inclusão social e empoderamento de meninas com deficiência

Natália Duhart Figueiredo (UNISINOS, Brasil)
natalyadfigueiredo@hotmail.com

Guilherme Englert Corrêa Meyer (UNISINOS, Brasil)
gcmeyer@unisinós.br

A prototipagem enquanto potencialização da inclusão social e empoderamento de meninas com deficiência

Resumo: As barreiras que limitam as pessoas com deficiência estão por toda parte. Considera-se a inclusão enquanto uma esfera que envolve a ampliação de oportunidades, acessibilidade, respeito pelos direitos essenciais e proporção de espaço para amplificação de vozes silenciadas. Em paralelo, entende-se o empoderamento como a imersão em um senso de consciência e reconhecimento das próprias habilidades e competências. Como meio para alcançar a inclusão e o empoderamento, propõe-se a prototipagem, na compreensão do design estratégico, enquanto um processo projetual reflexivo, questionador e propositivo. Este estudo investiga como a prototipagem pode potencializar o empoderamento de meninas com deficiência e relata uma prática empírica pautada por uma dinâmica participativa, engajada com um grupo de meninas com múltiplas deficiências. Acredita-se que esta reflexão possa contribuir para debates sobre modos de inclusão e empoderamento através de práticas de experimentação.

Palavras-chave: Prototipagem, Participação, Inclusão Social, Empoderamento.

Prototyping as enhancement of social inclusion and empowerment of girls with disabilities

Abstract: *The barriers that limit people with disabilities are everywhere. Inclusion is considered as a sphere that involves the expansion of opportunities, accessibility, respect for essential rights and proportion of space for amplification of silenced voices. In parallel, empowerment is understood as the immersion in a sense of awareness and recognition of one's skills and competences. As a means to achieve inclusion and empowerment, prototyping is proposed, in the understanding of strategic design, as a reflective, questioning and proposing design process. This study investigates how prototyping can enhance the empowerment of girls with disabilities and reports an empirical practice guided by a participatory dynamic, engaged with a group of girls with multiple disabilities. It is believed that this reflection can contribute to debates about ways of inclusion and empowerment through experimentation practices.*

Keywords: *Prototyping, Participation, Social Inclusion, Empowerment.*

1. Introdução

As pessoas são diferentes. Todos os indivíduos possuem particularidades que os distinguem entre si. Dentre essas, evidenciam-se condições consideradas atípicas (físicas, mentais e/ou sensoriais), características das deficiências. Em um cenário mundial, sabe-se que aproximadamente um bilhão de pessoas possuem alguma deficiência. Sendo que dessas, cerca de cento e cinquenta milhões correspondem a parcela infantil (OMS, 2011; THE INVISIBILITY..., [2016]).

Entende-se que as diferenciações que caracterizam os indivíduos, aliadas à representatividade e participação no âmbito social, direcionam e moldam hábitos, valores e posições distintas. Ponderando as redes e estruturas comunitárias, conceitua-se que as pessoas com deficiência (PcD), em grande parte, ainda se situam às margens da sociedade, enfrentando constrangimentos e convivendo com uma realidade de exclusão.

Nesta linha, assente-se que as PcD têm a probabilidade de sofrer até três vezes mais agressão (física, sexual e/ou emocional) do que pessoas ditas típicas. Ademais, salienta-se que ações nocivas se elevam quando consideradas possíveis intersecções identitárias, onde violências simultâneas encontram uma só pessoa (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014; MORA; ARÁUZ, 2019). Contrariando o sentido de violência múltipla, busca-se o empoderamento como um meio de conquista pessoal da autonomia e autodeterminação, através de uma promoção coletiva de conscientização contra a esfera opressora (MOZDZENSKI; SILVA; TAVARES, 2017).

Enquanto modo de fomentar o empoderamento na esfera projetual, vislumbra-se a prototipagem – a partir do âmbito da experimentação e participação, pautados pelo design estratégico¹ (MERONI, 2008; ZURLO, 2004; 2010) – mediante seu potencial reflexivo, questionador e propositor de novas realidades.

Como uma maneira estratégica de aprofundar problemas dinâmicos (MEYER, 2018a), a prototipagem, na qualidade de processo projetual, viabiliza momentos de hesitação, diálogo, reflexão e transformação. Ao passo em que a mesma promove a integração e colaboração entre diferentes atores, possibilita a reflexão sobre os processos realizados, guiando a construção e articulação de novos conhecimentos e possibilidades. Assim, a participação

1 O design estratégico é aqui embasado sobretudo através de Meroni (2008) e Zurlo (2004; 2010). Assente-se que a ação e decisão estratégicas são pautadas pelos interesses da comunidade, participação de diferentes atores, pontos sociais, restrições e oportunidades que circundam o ambiente e situação investigados. Neste âmbito, o papel do design se torna abrir novas questões, construindo diálogos e realidades desejáveis (MERONI, 2008; ZURLO, 2004; 2010).

atua como meio de fortificação e amplificação do espaço de voz dos indivíduos, conduzindo a uma renovação profunda e genuína, favorecendo a ativação e protagonismo de todos envolvidos.

Com base nisso, adotou-se como objetivo de estudo: Compreender como a prototipagem pode potencializar o empoderamento e a inclusão social de meninas com deficiência. Elencou-se a intersecção entre deficiência, gênero feminino e infância, visto que se percebe uma grande necessidade de que meninas vivenciem a inclusão desde os primórdios da vida – etapa onde se molda grande parte da postura pessoal. Ademais, acredita-se que as mesmas, geralmente negligenciadas de processos produtivos de design, poderiam encontrar nas bases da prototipagem participativa um espaço de construção, expressão, manifestação e afirmação para si e suas ideias.

Fundamentando-se no exposto e partindo das bases da pesquisa-ação, conduziu-se o desenvolvimento de uma prática empírica, pautada por três pilares: prototipagem, participação e inclusão. Como vertentes que erguem o estudo, edificou-se a visão dos mesmos por meio de características específicas – elencadas mediante fundamentação teórica. A prática proposta compôs-se por uma atividade de prototipagem participativa, dividida em quatro ciclos distintos. Como resultado, identificaram-se quatro tópicos de discussão que contribuem para o debate sobre modos de inclusão e empoderamento, através da experimentação material.

2. Prototipagem

Visualiza-se, atualmente, um crescimento relevante de estudos sobre a prototipagem. Com o aumento de interesse relacionado à temática, as discussões se expandem para diferentes campos, guiando a uma diversificação de sentidos em torno da mesma (ESTALELLA; MARTÍN; PAVONE, 2013; JÍMENEZ, 2014).

Ciente disso, salienta-se que o conceito de prototipagem que endossa o estudo nutre-se pelas bases do design estratégico (MERONI, 2008; ZURLO, 2004; 2010). O mesmo pode ser vislumbrado pela sua fundamentação em atividade de projeto, formulada no desenvolvimento de estratégias que se direcionam para comunidades e sujeitos que são capazes de significar a realidade.

Considera-se que a dinâmica projetual não é linear, convencional e de estruturação rígida. Ao contrário, a mesma requer uma capacidade crítica nos métodos de design. Ou seja, atividades prático-reflexivas que agem, acompanham e possuem consequências sobre o próprio projeto, potencializando-se a partir de uma perspectiva de prototipagem que volte o olhar para a abertura e ampliação de novos horizontes.

Ao integrar a visão de todos os participantes e concentrar o foco no social, entende-se a prototipagem como um espaço de imaginação,

especulação, evolução e aprendizagem (ESTALELLA; MARTÍN; PAVONE, 2013; LIM; STOLTERMAN; TENENBERG, 2008; SANDERS; STAPPERS, 2014). Como uma maneira de estimular pensamentos, ideias e visões de mundo, o protótipo é visto enquanto espaço de estabelecimento de relações entre atores humanos e não-humanos², a fim da ação e sensibilização de uma prática democrática.

Visto isso, segue-se (figura 1) com as características (especificidades da prototipagem) que construíram a visão sobre este pilar: incompletude, abertura, agência social, base ontológica, experimentação e processo reflexivo.



FIGURA 1. Características da Prototipagem – (fonte: dos autores)

Definida por uma continuidade incessante, que implica na exploração de novas realidades (aspectos da *incompletude*), a prototipagem possui a *abertura* como uma das mais abrangente entre as suas qualidades, condizendo com a sua multiplicidade provocativa, como espaço de especulação e confronto.

Neste sentido, evidencia-se na *ontologia* e *processo reflexivo*, a transformação mútua entre indivíduo e protótipo, através da esfera de aprendizado. A *experimentação* aqui é vista como característica que se manifesta por um processo social coletivo, de inovação e relações abertas entre e através dos atores humanos e não-humanos, quebrando com conceitos de objetificação.

- O conceito “não-humano” se baseia pela teoria ator-rede (TAR). No estudo o mesmo está diretamente relacionado e atribuído ao protótipo que, de acordo com Nold (2015), é um lugar de encontro entre redes de humanos e não-humanos.

Por fim, a *agência* está diretamente relacionada à ação e influência, a autoevocação e renovação incessantes do protótipo. Dessa maneira, a prática de prototipagem, ao englobar todos os atores, potencializa a participação, oferecendo um espaço de reflexão e conceituando-se em uma grande impulsora para a inclusão.

3. Participação

Contemplando o indivíduo, a participação pauta-se por um processo que busca combinar diferentes sentidos: fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. É o entrelaçamento de sentir-se acolhido e seguro para expor pensamentos, construir ideias e compartilhar com os demais (BRANDT; BINDER; SANDERS, 2012; LIGHT, 2018).

O ato construtivo do fazer também é parte do design participativo (SANDERS; STAPPERS, 2014). Nesta concepção, centra-se a utilização dos protótipos para o envolvimento ativo dos participantes e exploração de ideias (LIM, STOLTERMAN E TENEBERG, 2008). No estudo amplia-se esta visão, fazendo uma relação da prática de prototipagem e da participação enquanto processo projetual, fomentando a abertura de diálogos estratégicos entre humanos e não-humanos.

Considerando o exposto, segue-se com a apresentação das características (figura 2) que mais dialogam com o pilar vigente: colaboração, divergência, protagonismo, aprendizado e transformação.



FIGURA 2. Características da Participação – (fonte: dos autores)

Vislumbra-se a democratização como uma abordagem social que busca amplificar o espaço de voz dos atores marginalizados dos processos projetuais de design. Ao incluí-los em uma prática participativa, pressupõe-se uma relação de *colaboração* com os demais atores, pautada pela interação, troca e debate em prol de um objetivo comum de crescimento e transformação.

Enquanto espaço de hesitação, a *divergência* fomenta a discussão, ampliando novos caminhos e visões. Relacionando-se com o empoderamento e com a autoafirmação, principalmente nas oportunidades de discussão referidas, o *protagonismo* pauta-se pelo sentimento de valorização e voz ativa.

Entende-se o *aprendizado*, a partir de uma visão de adversariedade e divergência como estimulantes da reflexão. Quase que uma ação pautada pela especulação, os momentos de hesitação produzem um senso de desconstrução e propõe espaços de re-experimentação. Já a *transformação* relaciona-se com a ressignificação vivenciada ao longo do processo. Com o despreendimento de conhecimentos consolidados e abertura para novas realidades, a transformação transcende o ambiente projetual e tem potencial de expansão para a sociedade.

4. Inclusão

Iniciativas em prol da valorização do indivíduo e da inclusão são notáveis nas últimas décadas. Contudo, apesar dos avanços, as desigualdades persistem, de modo que alguns grupos ainda são impedidos de participação ativa na vida comunitária de seus países – caso enfrentado cotidianamente pelas PcD (OMS, 2011; ONU, 2018; SCHILLMEIER, 2007). Entender a deficiência conforme uma interação social, culturalmente construída que não valoriza integralmente o indivíduo (WALDSCHMIDT, 2018) é atestar que o modelo de inclusão cultivado precisa de transformação e ressignificação.

Neste sentido, vislumbra-se tanto o design estratégico, quanto a prototipagem, como possíveis favorecedores da inclusão. Parte-se do pressuposto de que esta vertente do design, na qualidade de um potencial meio de promoção de diálogo, pode compor uma perspectiva de escuta ativa, tal qual a amplificação da participação das PcD enquanto colaboradores da mudança.

Com base no exposto, apresentam-se as características (figura 3) que nutrem este pilar: segurança emocional, autonomia, colaboração e participação.



FIGURA 3. Características da Inclusão – (fonte: dos autores)

Análogo ao se entender como potência e ecoar a própria voz, o empoderamento intenciona a atitude de encorajar novas habilidades e ressaltar as capacidades já existentes. Esta qualidade fomenta a autoestima, reconhecimento e afirmação dos atores – questões imprescindíveis para direções mais inclusivas. Ao abordar a força e determinação, busca-se a *segurança emocional*, a fim de caracterizar um ambiente que estimule o protagonismo, independência e pertencimento.

Fomentando a tomada de decisões e valorizando o poder de escolha, a *autonomia* busca a qualidade de auto governança, afirmação da agência e espaço na sociedade. Pautada por relações sociais mais profundas, a *colaboração* fortalece o fazer e estar junto, incentivando a conexão e cumplicidade entre os envolvidos. A capacidade *participativa* é vislumbrada através do seu potencial de transformação, tanto na escala pessoal, quanto no contexto situado. Ressaltando a igualdade e equidade, a participação valoriza todos os atores de maneira equivalente, garantindo a escuta e proposição de mudanças.

5. Método

Investigando como a prototipagem pode potencializar o empoderamento e a inclusão, empenhou-se na estruturação de uma prática empírica envolvendo

dez meninas. Considerando-se a segurança legal das mesmas, submeteu-se o estudo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa³.

O perfil do grupo convidado pautou-se por: múltiplas deficiências (físicas e mentais, em diferentes graus), multi-idade (7 à 16 anos) e rotina social ativa – compromisso escolar, convívio com outras crianças e reabilitação interdisciplinar. Todas as abordadas aceitaram colaborar com a pesquisa.

A prática se inspirou nos preceitos da pesquisa-ação, onde através de quatro ciclos, desenvolveu-se uma atividade de prototipação colaborativa e rotativa. Considerando o contexto situado (pandemia de Covid-19) e intuindo preservar o bem-estar das integrantes, a dinâmica foi formalizada integralmente a distância.

Visando estimular a relação do grupo, determinou-se que, em duplas alternadas, as meninas presenteariam uma terceira participante. A fim de trazer maior ludicidade, instituiu-se um sorteio, onde as crianças responsabilizaram-se por desenvolver protótipos-presentes para amigas-secretas.

As etapas da atividade foram marcadas pela entrega de um *kit* de projeto (caixa de materiais). A definição dos insumos buscou priorizar a usabilidade do grupo e respeitou as vicissitudes apresentadas pela prática.



FIGURA 4. Kit's de Projeto – (fonte: dos autores)

A primeira etapa, “*Quebra-Gelo*”, consistiu-se em um espaço de reconhecimento e integração e pautou-se pela abertura da prática, anúncio da

3 Aprovado sob o CAAE: 35998320.5.0000.5344.

proposta e aproximação das meninas. Elaborada de maneira virtual, a dinâmica ocorreu através de uma videochamada. A ideia pretendida se compôs por um jogo de sombras.

A segunda etapa, “*Experimentação Material.01*”, pautou-se pela primeira experiência física com a prototipagem. Preservando o distanciamento realizou-se esta fase individualmente, de modo que as meninas interagiram apenas por meio de vídeos de apresentação. Um aspecto fundamental deste momento baseou-se pelo caráter de espontaneidade, relacionado ao senso de autonomia, através da relação com o espaço/tempo destinado e abertura de escolha.

A terceira etapa, “*Experimentação Material.02*”, fundamentou-se pela rotatividade projetual. Preconizando a colaboração e o relacionamento do grupo com o desenvolvimento de um presente já iniciado, a mesma possibilitou a continuação do processo construtivo. Embora essa tenha sido a última oportunidade de elaboração dos protótipos, não se buscou formalizá-la como finalização de produto.

A quarta etapa, “*Confraternização*”, consistiu-se no fechamento e celebração da prática. Mantendo o ideal de experimentação e relacionando-o com um lanche coletivo, intuiu-se uma imersão projetual com a construção de protótipos alimentares. Vislumbrou-se esta como uma oportunidade para que as integrantes expusessem, voluntariamente, sobre as situações e emoções vivenciadas.

Por fim, ressalta-se que o resultado dos protótipos não se consistiu no propósito da prática, de modo que questões estéticas do mesmo foram irrelevantes. O papel conferido aos tutores foi de facilitadores-observadores, sendo responsabilizados pelos registros (em foto e vídeo) do envolvimento criativo. Ademais, após a assinatura de um termo de consentimento, todos os envolvidos concordaram com que os dados oriundos da pesquisa fossem divulgados.

6. Resultados

Organizaram-se os resultados em cinco categorias (eixos temáticos norteadores), referentes a modos revelados pela prática.



FIGURA 5. Categorias de resultados – (fonte: dos autores)

Ainda que representadas de maneira individual, as categorias se entrelaçaram constantemente, dialogando por meio de inúmeras situações.

6.1 Modos de experimentação

O engajamento com as dinâmicas manifesta-se através do compromisso demonstrado com a atividade. Tal ponto pode ser vislumbrado a partir da atenção e imersão, que refletiu em uma participação ativa, fazendo com que as meninas se abrissem para as inconstâncias do processo – “*Na hora que eu vi os materiais, já imaginei o que queria fazer [...] ficou diferente do que eu tinha pensado no começo, mas ficou bem legal*” (CH).

A manifestação de um viés experimental com não-humanos refere-se às maneiras singulares de se relacionar com os materiais. Levar a boca – “[...] *não é de colocar na boca, não pode comer*” (BS) –, arremessar – “*Olhou, pegou a bolinha na mão e atirou longe*” (SS) –, atentar-se a sonoridade, contar histórias e buscar significados foram alguns dos modos, não convencionais, de atuação evidenciados.

A comoção pela influência dos protótipos trata sobre o envolvimento com a experimentação material, a partir da ideia concebida por outra participante. Evidenciaram-se três formas de atuação: baixa influência, sem impacto no projeto inicial (figura 6a); influência mediana, inspiração para a construção e customização (figura 6b); e influência total, fechamento do processo criativo ao perceber o protótipo como um objeto pronto.



FIGURA 6. Transformação dos protótipos – (fonte: dos autores)

Ademais, a mediação trouxe uma autopercepção sobre a posição de protagonismo, através da demonstração de consciência sobre as ações realizadas – *“Sinto que isso tudo é uma maneira de eu mesma despertar a minha criatividade [...] trabalhar com o que já estava feito deixa a gente com a mente mais aberta para novas ideias e com uma certa limitação que traz mais desafio”* (CH).

6.2 Modos de empoderamento

Desafio e amplificação do protagonismo manifesta-se através da percepção da dinâmica como um meio seguro de expressão e estímulo da potência individual. O envolvimento com a prática despertou uma maior autoconfiança perante habilidades pessoais, instigando a imersão em situações conflituosas e superação de limites – *“Fui muito bem, fiquei só com um pouco de vergonha”* (AA); *“Essas atividades sempre vêm com um desafio pra mim.”* (GR).

A introjeção e expansão para o cotidiano refere-se a extrapolação dos limites da atividade, que se modifica e passa a integrar a rotina das envolvidas. As situações que expõem a mesma parte tanto de uma transformação da proposta em brincadeira externa à prática – *“Já estão programando que antes de dormir vão ficar fazendo jogo com as sombras”* (AP) –, quanto de um aprendizado das responsáveis perante formas de agir com as filhas – *“Percebi que deixar ela ter autonomia não significa deixar ela sozinha”* (DL).

A sensibilização para uma nova abertura de modos de fazer trata sobre o despertar para diferentes manualidades, a partir da atenção dada aos processos estabelecidos. No escopo da atividade, evidenciou-se isso pelas maneiras de organização pronunciadas pelas crianças. Além dos domínios da prática, percebeu-se isso através do interesse demonstrado por outras técnicas que envolvem a experimentação material – *“O olhar dela também se modificou, parece que ela se abriu. Ela gosta de ver, tocar e analisar tudo o que faz.”* (LR).

6.3 Modos de relação

A colaboração com os responsáveis trata sobre uma atuação coletiva com as crianças. Uma situação que ilustra isso pautou-se pela atuação da tutora

enquanto suporte para as ações da filha (figura 7a). Em dado momento, considerando um movimento inseguro, a mãe resolveu realizá-lo sozinha – “*Esse olhinho a mãe vai colar, porque é perigoso colocar na boca.*” (BS). Após a fala, a garota contestou e recolheu o protótipo (figura 7b), evidenciando o protagonismo. Instantaneamente a responsável voltou a postura coletiva.



FIGURA 7. Atuação conjunta – (fonte: dos autores)

A *ressignificação dos vínculos familiares* refere-se a um empoderamento familiar, demonstrado através do fortalecimento de laços. Com a prática, as tutoras tiveram a oportunidade de olhar para as meninas a partir de outra ótica, transformando as relações – “*Através do projeto eu consegui olhar com outros olhos pra ela [...] me reconectei com ela. Foi assim, uma redescoberta*” (DR). Ademais, essa ressignificação ecoou nos modos de convivência, onde se pronunciou uma nova percepção sobre a autonomia das garotas – “*Percebi que auxiliar no que ela precisar não significa que eu tenho que fazer por ela*” (DL).

6.4 Modos de afetação

A *demonstração de expectativa e curiosidade* refere-se ao entusiasmo transpassado – pelas dinâmicas construtivas, rotação de protótipos e atmosfera de surpresa que nutriu o *kit* de projeto. Além disso, o ímpeto com aspectos técnicos teve uma relação direta com a euforia e conexões feitas com as parceiras projetuais. Vislumbrou-se uma ânsia unânime em se aproximar e colaborar com as demais – “*Estou bem ansiosa para conhecer as meninas, adoro compartilhar meus pensamentos*” (CH).

O *estabelecimento de laços e senso de pertencimento* faz alusão a uma dimensão afetiva crescente, nutrida pela atividade e conexões constituídas. No início da prática, a mesma foi manifestada através de um anseio perante o grupo. Ao longo das etapas, a conexão foi naturalmente se transformando para um ideal de carinho e valorização, onde se demonstrou apreço e respeito pelos processos desenvolvidos. Ademais, o momento de rotatividade

despertou uma maior aproximação, evidenciando os vínculos formados – “*Olha o cartão da minha amiga para mim. Olha isso aqui, ela colou muitos corações pra mim!*” (AA).

A *proporção de espaços de conforto e confiança para livre expressão* se refere à formação de um novo âmbito, a partir de um envolvimento que excede a estrutura da pesquisa. Esse ponto manifestou-se através do vínculo construído entre participantes, pesquisadora e responsáveis. Notou-se que as envolvidas avistaram, nessa disponibilidade, um meio seguro para compartilhar sobre diferentes situações e aflições – “*Mas isso, a gente poder conversar e eu te explicar as coisas, é muito bom. Eu tento me envolver mais, mas é difícil*” (DR).

6.5 Modos de transformação

A *projeção colaborativa* refere-se a importância de um público criador da prática, que colabora com o desenho da estrutura, durante a própria estruturação da mesma. Esse movimento se favoreceu a partir das trocas coletivas – oriundas das manifestações ao longo das atividades e de conversas externas a esse âmbito. Nesse sentido, o grupo no *WhatsApp* foi uma ferramenta significativa de *feedback* e aprendizado – “*Recebi no grupo comentários que agregaram positivamente a experiência de deixar a AA trabalhar sozinha*” (DL).

A *valorização de ritmos e estímulo à liberdade* relata sobre a esfera de abertura e multiplicidade nutrida pela proposta, ponderando o fortalecimento da participação e valorização das envolvidas. A trajetória de uma menina ilustra esse ponto. A mesma passou de uma recusa pela posição de destaque individual, na primeira etapa – “*Não quero começar.*” (BE) –, para a apropriação espontânea de um momento de evidência, ao propor algo para o encontro final – “*A minha surpresa é que eu trouxe uma amiga nova.*” (BE). Assim, evidenciando a pronúncia de um espaço seguro que fomentou a busca e aceitação do papel de protagonista – estimulando uma aproximação com as demais crianças.

7. Discussão

Esta seção dedica-se à reflexão sobre os principais achados da análise – organizados em quatro principais tópicos de discussão.

7.1 Características para a projeção de uma prática de prototipagem participativa

A pesquisa se favoreceu pelo entendimento de prototipagem enquanto algo dado a abertura e transformação (JÍMENEZ, 2014; MEYER 2018a; 2018b), de modo que o ciclo projetual permitiu e sugeriu uma incessante renovação. A própria prática evocou tanto novos sentidos para o que já havia sido

estabelecido, quanto novas questões a serem consideradas. Assim, identificaram-se uma série de características que nutrem uma proposta como essa.

É imprescindível um *caráter experimental e transformativo* – que se manifesta na instabilidade dos movimentos realizados e relações estabelecidas. A prática carece de um método aberto às vicissitudes espontaneamente apresentadas, mantendo-se favorável aos fluxos de mudança. A qualidade transformativa mostra-se através da importância de contar com um público criador da prática que, por meio da multiplicidade de perfis, trouxe algo que a elaboração inicial não pode antever. A interação entre os atores conduziu a uma projeção colaborativa constante. Em suma, as conexões conduziram a uma constância de renovação, o aspecto transformativo foi acompanhado por uma afinidade com o conceito de cuidado (BELLACASA, 2011) e sustentado por uma dimensão afetiva – inerente às relações.

É fundamental a *abertura e democratização como essência dos processos*. A abertura nutre-se como a atmosfera da dinâmica como um todo, não se restringindo apenas à materialidade da prototipação. Esta qualidade manifesta-se na construção recursiva da postura das crianças, que se modificam a cada imersão – em um processo contínuo de renovação da autopercepção. Já a democratização se relaciona com a oportunização de espaços de atuação para os afetados, que são impulsionados a integrar um coletivo criador da prática, articulando e auxiliando na reestruturação constante da proposta.

Preconizam-se, também, *espaços de hesitação e divergência que conduzem ao aprendizado*. Percebeu-se que momentos de divergência, quando enfrentados em um espaço seguro e de acolhimento, ocasionam em um âmbito geracionista e transformativo, no qual os envolvidos sentem-se à vontade para explorar habilidades, articulando e experimentando novas maneiras de agir. Tal questão leva a um momento de aprendizado, onde os afetados ressignificam sua participação. Um exemplo disto elencou-se por meio do comportamento das crianças diante das relações estabelecidas, dos modos de operação e das técnicas construtivas – aprimoradas no decurso do processo.

A proposta se fortalece a partir de uma *associação à brincadeira, enquanto essência livre e não burocrática*. O brincar pauta-se pelo movimento de se envolver na ação, distanciando-se do cotidiano e se aproximando de um mundo imaginário. Com uma identidade de abertura e incerteza, que guia a movimentos espontâneos e inconstantes (KISHIMOTO, 2017), assente-se esse modo como algo substancial a prototipagem, permitindo e estimulando um estado propositor de construção de pontos de vista. Em suma, esse aspecto foi inerente às atividades da prática, onde a dinâmica era a brincadeira e os materiais os próprios brinquedos.

Destaca-se o *estímulo à autonomia e ao protagonismo*. É imprescindível que uma prática que busque pelo empoderamento e inclusão semeie e potencialize ambas qualidades. Inicialmente, a pesquisa direcionou a concepção de autonomia por meio de uma relação simbiótica com a independência. Contudo, percebeu-se que os conceitos não são interdependentes. Tanto a autonomia, quanto o protagonismo podem florescer em âmbitos colaborativos, desde que a criança seja um agente ativo e tenha suas ideias e habilidades respeitadas no processo criativo.

Assente-se a necessidade de uma *essência colaborativa potencializada por uma dimensão afetiva*. A colaboração, atrelada a uma esfera de cuidado, se demonstrou como um ponto latente e vital da prática, articulando-se através do emaranhado de relações estabelecidas – entre todos os atores (humanos e não-humanos) envolvidos.

Outro ponto trata sobre a *segurança emocional, pronunciada por meio de uma esfera de conforto e confiança*. Através dessa essência, intrínseca a todos os processos, percebe-se um favorecimento da participação, uma vez que os envolvidos sentem-se acolhidos para construir e expressar seus pontos de vista. Ademais, mesmo nos episódios de afastamento desta característica, a prática deve intuir adequações que reconduzam a esta atmosfera – dando a certeza de uma identidade afetuosa e respeitosa.

Por fim, refere-se a um *envolvimento pessoal constante e cuidadoso que excede os limites da pesquisa*. Processos de participação impulsionados por uma dimensão afetiva apresentam a competência de incitar, ainda mais, a geração de valor para todos os atores. A condução dos processos projetuais com base em uma relação de cuidado (BELLACASA, 2011), disponibilidade e acessibilidade para afetação podem conduzir ao conforto e segurança emocional, garantindo uma atuação intensa e demonstrando um meio mais efetivo de colaboração.

7.2 Influência da prática nas dinâmicas familiares

A prática assentiu a prototipagem enquanto um meio impulsor de equidade, aspecto favorecido a partir da constatação da mesma como um espaço neutro – livre de parcialidades, influências e posições pré-determinadas, onde os partícipes são todos postos como iguais – que pressupôs a atenção mútua entre os envolvidos. O alicerce desta situação constituiu-se pelas redes de colaboração formadas, nutridas por uma associação com o conceito de cuidado (BELLACASA, 2011). Nessa perspectiva, as relações foram submersas a uma esfera sensível de estabelecimento de laços, de modo que se estimulou uma maior aproximação entre mãe e filha.

Em geral, as relações familiares são pautadas pela orientação vertical, onde um sujeito possui posição superior a outro. Entretanto, a colaboração revelou uma horizontalidade nas conexões, onde se coibiu a dominância das responsáveis, colocando-as em uma posição de igualdade frente às meninas – que foram notadas enquanto seres autossuficientes e ativos no processo projetual.

O agir junto, buscar a autonomia e valorizar as competências das participantes, conduziu as tutoras a enxergá-las para além do escopo convencional de filhas, permitindo a descoberta de potencialidades das mesmas. Proporcionar espaços que estimulem a participação, autonomia e protagonismo é uma forma de reverter o imaginário de incapacidade, pautado por um “fazer para”, e reconhecer as aptidões da criança, incentivando conquistas, através de um “fazer com”.

Logo, as relações foram ressignificadas, transcendendo o âmbito controlado, reestruturando as dinâmicas familiares e levando a um re-conhecer a criança. Assim, a prática corroborou com uma geração de valor e ativação de todas envolvidas, por meio de um movimento natural de empoderamento familiar.

7.3 Sensibilidade despertada para novos modos de ser e fazer

O envolvimento com as atividades e construção dos protótipos aproximou as crianças do agir projetual – constatado por meio de uma consciência das ações realizadas e escolhas feitas. Ao se encontrarem no espaço criativo, propositivo e geracionista, as mesmas demonstraram curiosidade e atenção às possibilidades acionadas. Ao estarem atentas ao processo construtivo, as meninas aguçaram os sentidos no que se refere ao fazer, captando as relações implicadas. Notou-se esta situação como uma ode explícita à sensibilidade, apurada ao longo das dinâmicas. Identificou-se este comportamento também para além da prática, de forma que as crianças passaram a revelar uma incorporação da prototipagem no cotidiano.

A experiência proporcionou uma autotransformação das garotas que, ao introjetar a prototipação, modificaram a maneira como percebiam e se relacionavam com o mundo, passando a ser diferentes do que eram inicialmente. Assim, a proposta nutriu a promoção do empoderamento, através da transformação de sujeito passivo para ativo. Aliando-se a sensibilidade para os modos de ser, a trajetória conferiu para o grupo, ainda que inconscientemente, um espaço de reflexão e ressignificação da autoimagem. A percepção pessoal das meninas influenciou diretamente na postura das mesmas. De maneira natural e espontânea, toda a experiência vivenciada viabilizou uma imersão em uma esfera de autodesafio, onde se analisou uma busca

pela superação dos próprios limites, corroborando com o fomento do protagonismo e descoberta de novas habilidades.

7.4 Relação entre inclusão e empoderamento manifestados na prática

Observou-se que uma prática como esta tende a acionar um movimento duplo e concomitante de empoderamento e inclusão. O empoderamento, no âmbito pessoal, ao proporcionar uma maior percepção sobre a própria potência, conduz a uma consciência coletiva, constituída por uma natureza empática e colaborativa de fortalecimento de laços e participação plena e igualitária.

No âmbito particular, tal situação se relacionou com a competência da prototipagem de propor um espaço de produção de pontos de vista (TIRONI, 2018). Experimentou-se esta circunstância através da interação com os não-humanos. Alicerçada na exploração dos elementos e posterior imersão nas dinâmicas de prototipação, a prática assentiu que se criassem meios de pronúncia – edificando projeções mentais em atributos físicos. Ao se colocarem no âmbito construtivo, as crianças assumiram e reforçaram suas personalidades, perante uma postura protagonista – se permitindo envolver pelos protótipos e estando abertas para uma oportunidade de reflexão e aprendizado. Em geral, ao consentir esses espaços, a proposta intensificou o poder de voz das garotas, proporcionando um momento de autopercepção da própria potência.

Já na esfera comum do grupo, vislumbrou-se esta ambivalência mediante um viés afetivo, de estabelecimento de vínculos e despertar do senso de pertencimento. A rotatividade dos protótipos fez com que as crianças se colocassem em construção e a mercê de uma transformação pela interferência do outro. Ao iniciarem os processos sozinhas, avançarem para uma atuação conjunta e por fim envolverem-se em uma reunião virtual, vislumbrou-se o progresso da postura ativa das integrantes, rumando a uma maior confiança nas trocas coletivas. Com base nisso, fortaleceu-se o entendimento de que o processo de empoderamento é ainda mais efetivo quando engajado junto a comunidade, de modo que o estímulo pessoal tem uma força maior para florescer.

8. Considerações

Favorecida por uma experimentação material colaborativa e rotativa, a proposta sustentou a prototipagem enquanto essência que permeou todas as dinâmicas. Arelada às relações de troca, empenhou-se em estimular e fomentar a participação, através de uma atuação ativa, genuína e igualitária, pautada por um ideal de promoção da autonomia das envolvidas.

A maior apropriação da posição de protagonismo conduziu a uma introdução do que foi vivenciado e expansão dos modos de atuação das meninas. Quando se sentiram confortáveis no âmbito da prática, as mesmas se permitiram um engajamento mais intenso, despertando a sensibilidade para o fazer e incorporando a essência da prototipação no cotidiano. Em suma, observou-se uma relação simbiótica entre inclusão e empoderamento, onde ambos se nutrem, potencializam e engrandecem. Ademais, compartilhar o processo e estabelecer relações horizontais de colaboração e afinidade conduziu ao senso de comunidade, onde o fazer parte e atuar em conjunto repercutiu no desenvolvimento pessoal.

Buscando uma união do processo construtivo com a potencialização de um espaço seguro para ecoar visões de mundo, percebeu-se a inclusão social por meio do senso de pertencimento, autopercepção da potência individual, exploração das habilidades e estabelecimento de uma comunidade representativa. A partir do entrelaçamento dos pilares e os reflexos revelados na própria prática, considerou-se que a atividade representou um modo de potencializar o empoderamento e inclusão das meninas.

Ainda que se tenha constatado a efetivação dos objetivos, limitações foram percebidas. Pondera-se a visão restrita do estudo pelo caráter experimental nutrido, que proporcionou transformações constantes a partir do que foi manifestado. Assim, as compreensões referidas baseiam-se em limites estruturais – tanto a condução, quanto os resultados são singulares e contaminados pela bagagem dos envolvidos. Além disso, o cenário pandêmico e a necessidade das atividades serem conduzidas a distância, fez com que as meninas fossem influenciadas pela esfera familiar – representando uma barreira para livre expressão. Ambas as situações não interferiram negativamente na proposta, contudo, representam pontos de atenção.

Ademais, ilustram-se possíveis desdobramentos futuros. O primeiro pauta-se pela proposta em cenário presencial, em *workshops* de curta duração – uma forma de observar a postura das meninas sem a atuação conjunta com as mães, a colaboração direta entre o grupo e os modos de experimentação pronunciados. Outra opção considera a aproximação natural ocasionada entre mães e filhas, salientando a oportunidade de pesquisar especificamente sobre a prototipagem enquanto um meio de empoderamento das relações familiares.

Por fim, é imprescindível afirmar que uma voz silenciada não é uma voz inexistente – é uma força violada e suprimida por um sistema dominante. Meninas com deficiência são multiplamente invalidadas por uma estrutura capacitista que as enquadra em papéis ínfimos, muitas vezes privadas de uma atuação de destaque no âmbito social. Contrariando esta lógica,

constatou-se que o modo de interação das participantes com a atividade e com os diferentes atores proporcionou uma esfera de pronúncia e protagonismo. De modo figurado, percebeu-se que o empoderar se materializou em um processo construtivo de novas realidades – das próprias crianças projetistas. Assim, os movimentos realizados conduziram ao encorajamento pela apropriação de uma autoestima, autoafirmação, e conseqüente reconhecimento da potência individual.

Referências

BRANDT, Eva; BINDER, Thomas; SANDERS, Elizabeth B. N. Tools and techniques: ways to engage telling, making and enacting. *In*: SIMONSEN, Jesper; ROBERTSON, Toni. **Routledge international handbook of participatory design**. New York: Routledge, 2012.

DANTAS, Taísa Caldas; SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.4, p.555-568, dez. 2014.

ESTALELLA, Adolfo; MARTÍN, Rebeca Ibáñez; PAVONE, Vincenzo. Prototyping an academic network: people, places and connections. Three Years of the Spanish Network for Science and Technology Studies. **EASST Review**, [s. l.], v.32, n.1, p.4-6. 2013.

JÍMENEZ, Alberto Corsín. The prototype: more than many and less than one. **Journal of cultural economy**, [s. l.], v.7, n.4, p.381-398, mar. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIGHT, Ann. Writing PD: accounting for socially-engaged research. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018.

LIM, Youn-Kyung; STOLTERMAN, Erik; TENENBERG, Josh. The anatomy of prototypes: prototypes as filters, prototypes as manifestations of design ideas. **ACM transactions on computer-human interaction (TOCHI)**, [s. l.], v.15, n.2, p.1-27, jul. 2008.

MERONI, Anna. Strategic Design: where are we now? Reflection around the foundations of a recent discipline. **Strategic Design Research Journal**, São Leopoldo, v.1, n.1, p.31-38, jul./dez. 2008.

MEYER, Guilherme Englert Corrêa. A experimentação como espaço ambivalente de antecipação e controvérsias. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v.26, n.1, p.29-47, 2018a.

MEYER, Guilherme Englert Corrêa. O caráter último-primeiro do protótipo. *In*: DESIGN CULTURE SYMPOSIUM, 2018, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Unisinos, 2018b.

MORA, Patricio; ARÁUZ, Elizabeth. **Guía sobre derechos sexuales, reproductivos y vida libre de violencia para personas con discapacidad**. Equador: CONADIS, 2019.

MOZDZENSKI, Leonardo; SILVA, Keliny Cláudia; TAVARES, Liliana Barros. “Dona dessa beleza”: empoderamento feminino, corpos diferentes e inclusão no discurso publicitário da Avon. **Signos do consumo**, São Paulo, v.9, n.2, p.39-54, dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2011.

SANDERS, Elizabeth B. N.; STAPPERS, Pieter Jan. Probes, toolkits and prototypes: three approaches to making in codesigning. **CoDesign**, [s. l.], v.10, n.1, p.5-14, mar. 2014.

THE INVISIBILITY of disability. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). New York, 2016.

TIRONI, Martín. Speculative prototyping, frictions and counter-participation: A civic intervention with homeless individuals. **Design Studies**, [s. l.], v.59, n.1, p.117-138, nov. 2018.

ZURLO, Francesco. Della relazione tra strategia e design: note critiche. *In*: Paola BERTOLA, Paola; MANZINI, Ezio [eds.]. **Design multiverso: appunti di fenomenologia del design**. Milano, Edizioni POLI.design, 2004.

ZURLO, Francesco. Design Strategico. *In*: XXI SECOLO. Roma: Enciclopedia Treccani, 2010. v.4.

Como referenciar

FIGUEIREDO, Natália Duhart; MEYER, Guilherme Englert Corrêa. A prototipagem enquanto potencialização da inclusão social e empoderamento de meninas com deficiência. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 306-327, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.67993>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 06/07/2022 | Aceito em 25/08/2022

ENSAIO

Ensino do Design na relação Trabalho e Educação: breve análise dos desafios históricos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Lícia Araújo da Hora (UNESP, Brasil)
liciadahora@ifma.edu.br

Camila Andrade dos Santos (ULISBIA, Portugal)
camila@ifma.edu.br

Karoline Parrião Rodrigues (UFMA, Brasil)
karoline.rodrigues@ifma.edu.br

Tito Carvalho Tsuji (IFMA, Brasil)
tito@ifma.edu.br

Ensino do Design na relação Trabalho e Educação: breve análise dos desafios históricos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Resumo: O artigo apresenta reflexões em torno do ensino técnico em design na busca por uma formação integradora. Para situar o debate, contextualizamos o surgimento e a expansão do ensino técnico e profissionalizante no Brasil, problematizando seu caráter dualista, apesar dos avanços alcançados pela formatação dos Institutos Federais. O objetivo, portanto, é discutir a relação Trabalho e Educação no ensino do design e a travessia no âmbito da educação profissionalizante para construção de uma educação menos opressora e colonialista, em direção a uma outra que seja libertadora, inclusiva, crítica e transformadora, integrando uma formação associada à cultura, a proteção e conservação ambiental, socialmente justa. Como metodologia, lançamos mão de fontes bibliográficas, documentais e normativas, buscando evidenciar o discurso oficial e a realidade social. Sublinhamos o grande desafio para os educadores, uma vez que a atual Reforma do Ensino Médio foi pensada para afastar a escola da dura realidade desigual em que nos situamos no contexto atual, a de ampliação da pobreza extrema e de complexidade da saúde da humanidade.

Palavras-chave: ensino do design; educação profissional e tecnológica; educação transformadora; prática profissional do design

Teaching Design in the relationship between Work and Education: brief analysis of the historical challenges in the Federal Network of Vocational and Technological Education in Brazil

Abstract: *The paper presents reflections on technical education in Design in search of an integrative education. To situate the debate, we contextualize the emergence and expansion of technical and vocational education in Brazil, problematizing its dualistic character, despite the advances achieved by formatting the Federal Institutes. The objective, therefore, is to discuss the relationship between Work and Education in the teaching of Design and the crossing in the scope of professional education for the construction of a less oppressive and colonialist education, towards another one that can be liberating, inclusive, critical and transforming, integrating an education associated with culture, environmental protection and conservation, and socially fair. As methodology, we make use of bibliographic, documental, and normative sources, seeking to highlight the official discourse and the social reality. We emphasize the great challenge for educators, since the current Secondary Education Reform was designed to distance the school from the harsh unequal reality in which we are situated in the current context, that of the increase of extreme poverty and the complexity of humanity's health.*

Keywords: *design education; professional and technological education; transformative education; professional design practice*

1. Introdução

O Ensino no campo do design está sendo posto em discussão por algumas iniciativas, sobretudo no âmbito das instituições de ensino superior – IES. Essas iniciativas trazem à luz temas como educação menos opressora e colonialista, mais libertária, crítica e transformadora. A exemplo estão as ações do coletivo Design e Opressão (SERPA et al, 2021) e de grupos como o Núcleo de Pesquisa em Inovação, Design e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão – NIDA/UFMA, e Laboratório de Design e Antropologia da Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – LADA/ESDI/UERJ, também por meio da pesquisa e extensão. Essas e outras iniciativas se caracterizam pela crítica aos modelos tradicionais de ensino do design, mas também pela busca por alternativas ao ensino de práticas profissionais menos prescritivas, cartesianas e dogmáticas, com vistas a construção de um trabalho educativo orientado pelo contexto da realidade local, integrando uma formação associada à cultura, a proteção e conservação ambiental, as tradições populares, aos povos originários dos territórios, numa visão omnilateral e sistêmica do design, por mais autonomia, humanização, responsabilidade social, inclusão, criatividade e pensamento crítico.

Guardadas as devidas singularidades entre a educação superior e a tecnológica, de que maneira seria possível trazer esses temas para o contexto do ensino técnico do Design na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira?

Papanek, na década de 1970, provocou no campo do design um debate que tem sido reavivado constantemente a partir de então. Em sua obra *Design para o Mundo Real: Ecologia Humana e Transformação Social*, publicada inicialmente em 1971 e posteriormente traduzida em vários idiomas, a reflexão girava em torno da crítica à adequação do fazer design pela lógica do consumo, potencializado pelo crescimento econômico impulsionado pela revolução industrial. Em sua análise, deveria o design estar mais atento à sua responsabilidade social, moral (mais próximo das pessoas e de suas necessidades reais) e ambiental (não conivente com o consumismo e obsolescência dos produtos). Esse debate contribuiu para a formação de novos paradigmas do campo. Se, para Papanek (1971), o *mundo real* deveria ser aquele do qual ele falava – diferente do que o design se empenhava em atender à época, para Cardoso (2011) o mundo real de hoje é outro: é complexo, assim como o próprio design o é. Na análise de Halse et al. (2010) “como os designers estão cada vez mais enfrentando tarefas abertas em arenas sociais complexas onde a definição do problema não é dada, mas faz parte do desafio, surgem novas questões que as diretrizes clássicas para um bom design não abordam” (HALSE et al., 2010, p. 13, tradução nossa). Tanto em

Papanek (1971) como em Cardoso (2011) e em Halse (2010), os modelos vigentes de fazer design devem ser contextualizados com o mundo atual, esse conjunto de realidade que flui em constante evolução.

Como o ensino do design pode atender às demandas desse mundo outro, fazendo uso de modelos que não acompanham essa mudança do tempo? Este artigo propõe um olhar sobre a formação técnica em Design no contexto da Rede Federal Tecnológica, identificando as implicações do sistema capitalista e políticas neoliberais para a educação técnica e profissional no ensino de Design no Brasil, reconhecendo os recorrentes desmontes aplicados nas políticas sociais do país. Assim, pretendemos provocar uma reflexão crítica sobre o campo disciplinar do design em nível técnico, problematizando o papel da Educação Profissional e Tecnológica da Rede, além de contribuir com a construção de alternativas para uma educação na perspectiva da emancipação dos sujeitos sociais.

Para situar as reflexões propostas, acreditamos ser necessário contextualizar o surgimento e a expansão do ensino técnico e profissionalizante no Brasil, problematizando seu caráter dualista, apesar dos avanços alcançados pelo desenho e formação dos Institutos Federais, bem como localizar alguns aspectos metodológicos e ferramentas do design nesse ambiente do ensino técnico.

2. Contextualizando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira

A Rede surge em 1909 quando o então Presidente da República Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. De acordo com Brandão (1999), o ensino de ofícios trazia como marca daquele período o fato de ser concebido com uma estratégia do governo para contenção das massas populares, de modo a manter a ordem social, evitando, assim, por meio do incentivo da formação para o trabalho manual, a disseminação de ideias divergentes à ordem política. Além disso, esse ensino estava associado ao fato de ser uma iniciativa com característica assistencialista, de amparo aos órfãos e pobres, na época conhecidos pela denominação de “desvalidos da sorte” ou “desafortunados”. Em seu desenho e concepção pode-se notar um viés de apoio aos interesses do mercado, considerando que sua finalidade inicial versava sobre a formação de operários por meio de oficinas que pretendiam atender às demandas da indústria e comércio de cada localidade.

Brandão (1999) aponta que a organização da educação profissional nos anos de 1930 apresentava como característica a formação da “Ciência da Indústria”, pois as necessidades de qualificação de mão de obra passavam a ser pauta nas novas relações sociais que se configuravam na moderna sociedade

urbano-industrial que se consolidava. Criou-se, então, o Ministério da Educação, assim como a Inspeção do Ensino Profissional. O forte traço do perfil assistencialista do ensino profissional reaparece na Constituição Federal de 1937, destinado às “classes desfavorecidas”. A construção de um sistema educacional dualista é legalizada por meio da Constituição¹. Assim, procurou-se garantir uma educação profissionalizante para os filhos dos pobres, trabalhadores, e uma educação propedêutica para os dirigentes, filhos da elite.

Diante das transformações econômicas, as reformas educacionais dos anos de 1940² e 1960 ajustaram-se para atender às demandas pretendidas pelo mundo do trabalho. O papel da educação, nesse cenário, converteu-se fundamentalmente em formar o produtor, o consumidor e a mão de obra exigida pela indústria moderna que iniciava o processo de expansão ao capital internacional. Aliado a isso, integra-se o fato de que era necessário, naquele contexto, conter a busca pelo ensino superior, “que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60” (KUENZER, 1999, p. 369).

As reformas educacionais ocorridas no período que tangenciou os anos de 1930 a 1965, direcionaram as escolas técnicas, em todas as esferas de ensino, a ofertar cursos para o arranjo produtivo industrial, o que se confirma por meio da nova política dimensionada à escola Técnica Nacional na época.

No país, a década de 1970 iniciou-se com a euforia dos setores empresariais: a propagação da era do “Brasil Potência” e as promessas de prosperidade com a euforia do “milagre econômico”. A reforma de 1º e 2º grau nasceu no bojo dessa euforia econômica por meio da Lei n.º 5.692/71, que pretendia substituir a equivalência dos cursos técnicos aos cursos secundários através da profissionalização compulsória no ensino médio. No entanto, conforme

- 1 Art. 129 O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
- 2 Nos anos 1940 ocorreu o surgimento das Escolas Industriais e Técnicas em substituição aos Liceus e o surgimento do Sistema S (SENAI, SENAC e SENAR). Na década de 1960, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961. Esta, em consonância com as mudanças ocorridas nos setores produtivos, reconheceu a legitimidade da equivalência dos cursos técnicos aos cursos secundários, viabilizando o acesso dos alunos oriundos dos cursos técnicos a qualquer curso do ensino superior. No entanto, o golpe empresarial militar redirecionou fortemente as escolas técnicas em todas as esferas de ensino, ao ofertar cursos para o arranjo produtivo industrial, o que se confirma por meio da nova política dimensionada à escola Técnica Nacional.

anuncia Kuenzer (1999), a frustração promovida pelo refluxo dos patamares de desenvolvimento econômico alterou a proposta de generalização da profissionalização no ensino médio, pois o Parecer n.º 76/75³, restabelecia a modalidade de educação geral, normatizando “um avanço conservador”. Sendo assim, “retorna-se ao modelo anterior de 1971: as escolas propedêuticas para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência” (KUENZER, 1999, p. 369).

Para Kuenzer (1999), a categoria dualidade estrutural é uma clivagem à formação das classes empobrecidas no Brasil e também explicativa para a compreensão histórica das políticas educacionais, sobretudo no que tange à educação profissional. Esta categoria demarca a separação na trajetória educacional, dos que irão desempenhar as funções instrumentais e as funções intelectuais, reflexo da separação existente na divisão capital e trabalho, cuja melhor explicação pode ser traduzida no taylorismo-fordismo, em que se encontra a cisão entre a concepção de atividades de gestão, planejamento, supervisão e aquelas atividades de execução e práticas do cotidiano do labor.

Após várias transformações ao longo da história, da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica, chegou-se ao formato dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Ao final da década de 1970, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e, posteriormente, no governo do Presidente José Sarney, Bahia e Maranhão, foram transformadas em CEFETs por meio da Lei n.º 6.545/78. Estas instituições passaram, a partir de então, a oferecer não somente o ensino técnico profissionalizante, mas também cursos de nível superior (graduação e pós-graduação). As demais Escolas Técnicas não obtiveram o *status* de CEFET naquele período. Estas Instituições de educação profissional consolidaram, ao longo da história, prestígio social na medida em que foram referenciadas socialmente como locais de ensino de qualidade.

De acordo com Cunha (1997), a Lei n.º 5.692/71 da reforma de 1º e 2º, apesar de toda polêmica sobre a compulsoriedade na profissionalização, conseguiu apresentar a integração entre o ensino médio e ensino profissional, permanecendo até 1990, quando Fernando Henrique Cardoso realizaria nova reforma educacional, fragmentando a integração curricular do curso técnico ao ensino científico, por meio do Decreto n.º 2.208 de 1997. No primeiro ano do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva foi aprovado o Decreto n.º 5.154 de 2004, que demarca uma aparente cisão com o decreto anterior, n.º 2.208 de 1997, vigente até então, e estabelece um projeto de

3 BRASIL. Parecer n.º 76/75, de 23 de janeiro de 1975, do Conselho Federal de Educação. O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71. Rio de Janeiro, jan. 1975.

travessia, denominação dada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) para discussão do Ensino Médio Integrado.

Em passagem da pesquisa de Silveira (2007), pode-se observar que o prestígio adquirido por estas escolas públicas de caráter profissionalizante na década de 1970, cuja função primordial era oferecer formação técnica para atender às demandas do mercado, começava a contrariar a ordem política, uma vez que o alto custo investido nessas escolas estava sendo dissipado, pois, sua função principal, “missão técnica”, estava sendo desviada, tendo em vista que a classe trabalhadora que frequentava o bom ensino público estava conseguindo alcançar o ingresso no ensino superior. Essa lógica da missão dos CEFETs, invertida na ótica das agências multilaterais, começou a incomodar.

Então,

O assessor do BID embora reconheça as escolas técnicas da rede federal e CEFETs como instituições que cumprem seu papel social, formando jovens e trabalhadores não apenas para o trabalho simples, sobretudo, para o trabalho complexo e, também, para ocuparem quadros de dirigentes no mundo do trabalho, insiste em afirmar que os altos custos dessas escolas (mais do que o dobro de outras escolas de nível médio) não se justificaria diante do projeto de vida de seus alunos (trabalhar na função de técnico e ao mesmo tempo cursar o ensino superior) (SILVEIRA, 2007, p. 145-146).

A repercussão da inversão da lógica dos CEFETs na trajetória final de seus estudantes foi tão grande que o discurso oficial da equidade foi providencial para tentar vetar a continuidade desse percurso dos formados de cursos profissionalizantes ao ensino superior. Na época, economistas contratados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em colaboração com o Banco Mundial, fizeram relatórios do Ensino de 1º grau, de 2º grau e Ensino Superior, apresentando a situação da educação brasileira. Nestes documentos, apontava-se o desvio da função do ensino técnico, uma vez que os estudantes estavam ingressando no ensino superior. Uma das várias recomendações para justificar a redução de investimentos dos CEFETs, era que estas escolas concentrassem seus currículos nas ciências básicas e na matemática, reduzindo, em consequência, a ênfase profissional e tecnológica. Com essas medidas, o relatório esperava garantir redução significativa das diferenças de custo (despesa média) entre as escolas técnicas e as demais escolas públicas de 2º grau, promovendo assim a *equidade* entre as escolas públicas, argumento falacioso, cuja única pretensão era desqualificar o trabalho de qualidade socialmente referenciado que vinham realizando

os profissionais dos CEFETs, garantindo aos filhos da classe trabalhadora o acesso às Universidades, rompendo com isso o único destino que as elites pretendiam à esta juventude: ocupações de menor complexidade na organização do mundo do trabalho.

Esta situação assemelha-se muito ao que hoje observamos na conjuntura atual da realidade brasileira, promovido pela Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017, prioridade de urgência máxima do governo de ultra direita do Presidente Jair Bolsonaro. A intenção desta mudança é diluir a força do conhecimento científico socializado por disciplinas, esvaziar seus currículos e conteúdos a partir de uma abordagem superficial, resumida, sem integração das diversas áreas de conhecimento. Há, portanto, uma mudança no foco de formação, antes capaz de atender exigências do trabalho complexo⁴ para uma formação ao trabalho simples, refletindo em um processo educativo superficial, empobrecido de conhecimentos historicamente acumulados (que estão na esfera central do processo educativo), descaracterizando o papel, a natureza e a especificidade da atividade docente. A atual Reforma do Ensino Médio é um ataque profundo às estruturas basilares da escola pública brasileira.

De acordo com Rodrigues (1997), na década de 1960 o empresariado industrial, em compasso com o padrão fordista, determina para a sociedade o “télus industrial”. Na década de 1980, a Confederação Nacional da Indústria agiu em conformidade com a nova fase do capitalismo no padrão de acumulação flexível, levando o empresariado industrial a agir sob uma nova imagem, o “télus competitivo”. Nos anos de 1980, a Reforma do Ensino Médio e da educação profissional sofreu forte intervenção das agências multilaterais, gestada sob orientação do Banco Mundial e com acordos estabelecidos pelo MEC/USAID⁵.

Pacheco (2010) assegura que, desde a sua origem em 1909, passando a Liceus Industriais (1930), a Escolas Técnicas Federais (1942), “depois CEFETs e hoje Institutos, esse conjunto de instituições federais sempre se modificou em função de demandas oriundas da economia nacional ou de pressões decorrentes dos embates no âmbito do Estado [...]” (PACHECO, 2010, p. 83).

- 4 Essa discussão é realizada em Marx (2006), quando este destaca que a produção capitalista, desqualifica a maioria dos trabalhadores e cria um pequeno número altamente qualificado, ao que se denomina de trabalho complexo, estabelecendo a divisão desigual de valor do trabalho humano. O trabalho simples agrega valor à mercadoria tanto quanto o trabalho complexo.
- 5 United States Agency for International Development – USAID, tradução português: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Isto posto, compreendemos que, com mais de um século de existência, os Institutos Federais ainda são notadamente marcados por essas características contraditórias. Esse processo de redução do papel educativo das Escolas de Educação Profissional subordinando-as às demandas do mercado de trabalho, está inserido na desigualdade aprofundada no curso histórico de expansão da escola pública no Brasil.

Ratificando essa análise, o próprio governo federal, quando da elaboração das concepções e diretrizes dos Institutos Federais, concordou que desde a sua origem há uma tendência ao vínculo com as políticas econômicas, “aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado [...]” (BRASIL, 2010, p.10). No mesmo documento, aponta que as mudanças ocorridas na esfera da educação profissional a partir da segunda metade da década de 1990 foram implantadas “dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional” (BRASIL, 2010, p. 13).

Diante de tal contexto, faz-se necessário destacar as implicações do projeto neoliberal na política de educação profissional, que também se encontra pautada no modelo gerencial de gestão e busca imprimir a lógica mercadológica nos serviços ofertados, tanto para estudantes, como para a classe trabalhadora. Frigotto (2001, p. 75), refletindo sobre a relação entre educação e capitalismo, assinala que na sociedade contemporânea a propriedade, o trabalho, a ciência e a tecnologia “deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital”.

Em pesquisa, Hora (2013) apresenta que os Institutos Federais foram implantados em vários municípios, nos quais era inexistente a presença de escolas de ensino médio, clivados pela marca social da negação do direito à vida, assentadas em terras com permanente violência agrária, sem acesso a direitos básicos para sobrevivência. A presença de uma política educacional desta imponentia, induziu no imaginário da população a associação imediata entre educação, qualificação profissional, desenvolvimento local, emprego, mobilidade e ascensão social. A expansão dos Institutos foi se integrando sob pressão dos determinantes econômicos, cujos impactos ambientais, além da marginalidade social, da pobreza e da exploração dos trabalhadores tangenciam as relações políticas locais, sob controle dos grandes e pequenos grupos oligárquicos que vão construindo ações permanentes de manutenção da hegemonia, prevalecendo-se fortemente das relações público

e privado de caráter predominantemente patrimonialista. Estes grupos utilizam do discurso modernizador adotado ao longo de todo período republicano e que vai se renovando a cada transformação da economia. Para os tempos mais recentes, surge a faceta do chamado novo desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo,

[...] que tal como o velho, sintetiza o capitalismo possível de existir na periferia do capitalismo na ‘era imperialista’, cujas características fundamentais são: dependência tecnológica-financeira, concentração de renda, exclusão social e democracia restrita (FILGUEIRAS et al, 2010, p.39).

Na pesquisa de Hora (2015) é demonstrado a partir de outros estudos que o prefixo *neo* não significa simples repetição, ele implica destacar que se trata de políticas e ideologias integrantes da reprodução em diferentes contextos, de exploração e dominação de classe que se renovam dentro das relações capitalistas. No Brasil, esse conceito de neodesenvolvimentismo, conforme Almeida (2012), foi cunhado para a política estatal e para a ideologia encarnada pelo governo Lula.

A primeira década dos anos 2000, do ponto de vista das relações internacionais, por meio da redução à restrição externa econômica, possibilitou a flexibilização da política macroeconômica, viabilizando ao Estado uma presença mais forte na economia. A consequência disto foi que “à hegemonia financeiro-exportadora (bancos e agronegócio) que comanda a economia brasileira, vieram se juntar segmentos nacionais do grande capital, articulados por dentro do Estado” (FILGUEIRAS et al, 2010, p. 38).

Nesse cenário, o que caracterizou o período Lula foi “a consolidação e o fortalecimento do Modelo Liberal-Periférico que se constituiu a partir da crise de esgotamento do Modelo de Substituição de Importações” (FILGUEIRAS et al., 2010). Com efeito, o país entrou na nova divisão internacional com o estreitamento privilegiado entre burguesia industrial e agrária, e permitiu “a decisão política de ‘retorno’ do Estado ao processo econômico e o consentimento dos setores subalternos, permitindo a Lula acomodar e compatibilizar interesses potencialmente conflitantes” (FILGUEIRAS et al., 2010). Contudo, apesar da aparente acomodação destes interesses no campo político e econômico, as contradições e adversidades foram se acentuando em muitos territórios do País, o interesse do agronegócio não se integrou a agricultura familiar, tampouco a preservação de territórios indígenas, quilombolas, reservas ambientais. O interesse de grandes pecuaristas não se acomodou aos interesses de famílias inteiras sem um pedaço de terra para plantar. Há interesses que a política não acomoda, porque é onde reside as profundas

contradições entre o capital e o trabalho, é a luta contra quem vive para extração dos lucros e de quem luta para viver.

Nesse sentido, fica evidente a presença e influência dos projetos societários em disputa no País, na condução da educação técnica e profissionalizante, posto que balizam as políticas públicas e provocam fortes consequências para as políticas sociais. Considerando as particularidades dos Institutos Federais, compreende-se que as tensões da relação capital e trabalho estão imersas nesse jogo de interesses que permeiam o campo da educação profissional, e refletir sobre o trabalho pedagógico com vistas a uma formação que mova a juventude para uma relação mais consciente com o gênero humano, significa não ignorar as contradições existentes na relação trabalho e educação.

2.1 O ensino técnico na área do design

Segundo a LDB (nº. 9.394 de 1996), a educação superior abrange os cursos de graduação, pós-graduação e extensão em instituições de ensino, dirigidas a pessoas que concluíram o ensino médio ou equivalente. Já a oferta de cursos de formação técnica profissional – que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia – se dá nos níveis de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No Brasil, o ensino superior de design se estabeleceu na década de 1960, nos moldes da escola alemã de Ulm, que, por sua vez, trazia fortes características da Bauhaus – primeira escola de Design do Mundo (Niemeyer, 1998). Essa herança das escolas alemãs ainda se fez presente no escopo dos cursos criados a partir de então, que também tinham a ESDI como referência.

Segundo o SEBRAE (2014), não existem dados estatísticos sobre a implantação de cursos de design em nível técnico. Porém, Cardoso (2011, p. 196) ressalta o que seriam os antecedentes do design neste nível de ensino, citando as instituições, cursos e respectivos anos de fundação (período este que antecedeu a criação da ESDI). São eles: O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI e Escola Técnica Nacional (1942); o Curso de Desenho e Artes Gráficas da Fundação Getúlio Vargas (1946); a Escola IDOPP (1949) com cursos de desenho de móveis e máquinas e o Liceu de Artes e Ofícios com a oficina de gravura. Segundo Bielinski (2009, p. 6-9),

Em 1851, a primeira Exposição Universal do século XIX havia demonstrado amplamente a importância do conhecimento do desenho para a funcionalidade e a beleza dos produtos industrializados, influenciando sobremaneira as artes industriais no mundo. O Brasil também sofreu

esta influência e com a fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro o desenho industrial efetiva e pioneiramente se implantou no país.

Segundo o histórico dos atuais Institutos Federais, as então Escolas de Aprendizizes e Artífices, que foram fundadas em 1910, tinham cursos como os de Desenho, Tipografia e Carpintaria em Santa Catarina (IFSC, 2020) e Marcenaria no Rio de Janeiro (IFF, 2020).

Atualmente, a área de design é ofertada na educação de nível médio por meio da formação técnica. O documento de referência, com perfil dos egressos e, inclusive, para orientação de implementação de novos cursos, é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em que os currículos da área figuram no eixo de Produção Cultural e Design.

3. Formação técnica em Design: uma educação transformadora é possível?

No contexto do ensino técnico do design, a problemática que levantamos aparece de forma muito evidente, principalmente pela utilização, ainda e preponderantemente, de métodos de ensino clássicos, importados e cartesianos, na adoção da práxis que evidenciam termos como “problema de design”, “empresa”, “cliente”, “usuário”, “mercado” e “público-alvo” e, quando da atualização desses métodos, continuamos buscando e nos inspirando no que vem de fora, excluindo a incorporação da produção do conhecimento que se pauta na realidade brasileira em seus diferentes territórios.

A formação profissional nesses moldes é funcionalista, prioriza o fazer design hegemônico baseado na lógica do mercado, e pouco favorece outras formas de fazer design que atendam à pluralidade de realidades. Seguindo essa lógica, seria o único destino do técnico em design preencher vagas, como mão de obra qualificada, em empresas de design? Procurando elementos para aprofundar tais reflexões e identificar caminhos de superação do modelo tradicionalmente opressor de educação em design pautada nas demandas capitalistas, retomamos Frigotto (2001) quando reflete sobre os processos educativos que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua transformação.

Isto posto, é interessante perceber que a concepção de trabalho e educação tensionada pela visão do mercado está impressa historicamente no desenho dos Institutos Federais, por outro lado, reconhece-se que as disputas nos processos de correlação de forças nas duas últimas décadas dos anos 2000, elaboram visões contraditórias no discurso dos textos das políticas educacionais, assim encontramos:

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (BRASIL, 2010, p. 33).

Estas visões contraditórias ficaram acentuadas com a aprovação do Decreto n.º 5.154/2004, resguardando muitos embates e limites. Foi a partir dele que educadores se esforçaram para discutir a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, “trazendo alguma expectativa de avanço em direção à politecnicidade, mas mantendo, como acomodação e expressão de posições contraditórias, as formas subseqüente e concomitante” (DANTE, DOMINGOS E RIBEIRO, 2015, p. 1.073).

A pedagogia ancorada nesse projeto educativo da integração do conhecimento técnico, humanístico, cultural e científico na formação tem como horizonte o debate profundo do modo de produção capitalista e a busca por uma outra alternativa de organização social, encontrando no movimento dialético da história a possibilidade de desenvolvimento de ricas necessidades humanas, estas quase sempre limitadas e subsumidas pelo modo de produção capitalista, que as reduz à luta imediata pela sobrevivência.

No processo de criação dos Institutos Federais e do debate sobre Ensino Médio Integrado, os processos discursivos sobre diferentes concepções de educação se imbricaram, confundiram e simplificaram temas que têm como base a relação Trabalho, Educação, Cultura e Ciência. A Pedagogia das Competências se apropria com destreza destes temas nos documentos oficiais, pois a simplificação do debate deu vazão a usos indevidos e intencionais que provocaram e ainda provocam distorções entre os educadores sobre os projetos educativos que estão em disputa na realidade brasileira.

Considerando o complexo cenário de disputas de projetos educacionais, propomos algumas reflexões: Seria possível, e de que maneira, abordar no ambiente do ensino técnico os aspectos metodológicos e ferramentais do design – e também de outras disciplinas – de forma menos pragmática, mais colaborativa, menos importada e mais baseada nas realidades locais? De que modo a escola pode contribuir na formação crítica dos estudantes, promovendo sua autonomia intelectual, no lugar de moldar um reproduutor de procedimentos indubitáveis? Como os educadores podem deixar de reproduzir a educação bancária do design baseada somente no mercado?

Como, ainda, estes educadores podem abandonar a figura de detentores de todo o conhecimento, enxergando os educandos como entes passivos e, no lugar disso, passarem a adotar uma prática de ensino que possa subsidiar que o estudante questione até mesmo aquilo que está aprendendo no ambiente formador, além de proporcionar outras visões de campo de atuação para o técnico em design?

No Brasil, o projeto de educação profissional e tecnológica – e, mais especificamente, no campo do design, como é o tema deste estudo – tem origem na relação com políticas assistencialistas e políticas econômicas, além de objetivar a formação de mão de obra qualificada para atender o mercado, o que também reforça os sistemas de opressão (racismo, sexismo, colonialismo, etc.), as desigualdades entre as classes e a relação de subalternidade do IFMA no binômio escola x mercado. Há a necessidade de superar a relação direta e subalterna da escola em relação ao mercado, mas também enxergar amplas possibilidades de atuação profissional que não se encerrem nos moldes pré-estabelecidos. Não se deve excluir as demandas do mercado para pensar a formação da juventude, mas estas não devem ser a prioridade de uma educação profissional comprometida com uma formação para a emancipação pois, afirma Machado (2020, p. 11): “Qualquer processo de descolonização, seja no domínio da religião ou em outros domínios, culturais e econômicos, é para ‘descolonizar a mente’, uma tarefa fundamental para uma pedagogia genuinamente crítica”. Ciavatta (2011) também chama atenção para a contribuição possível da escola que está assentada na realidade da sociedade capitalista: “não podemos reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (CIAVATTA, 2011, p. 50).

No contexto de análise da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, onde o ensino do design está inscrito, se faz imprescindível reconhecer o crescente desmonte que a política pública federal de educação tem sofrido, pois seus reflexos são sentidos em todas as esferas e por todos os sujeitos envolvidos. Entre os retrocessos mais recentes, podemos citar a Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que restringe os gastos e financiamentos com políticas sociais essenciais como saúde, seguridade social e educação. Desde então, com o aprofundamento da crise econômica, política e social do Brasil, a política de educação encontra-se sob risco constante, pois além da falta de investimento em infraestrutura e recursos humanos, vivencia-se o avanço acelerado do conservadorismo.

Dessa forma, reforçamos a importância do debate proposto e a necessidade de repensar as práticas educativas de formação em design, tendo em

vista que os avanços até aqui conquistados se encontram ameaçados, sendo necessário o comprometimento de docentes e discentes para o alcance de uma educação realmente universal, pública, gratuita e de qualidade. É interessante pensar formas de tornar a educação em design mais sensível, acessível, mais crítica, universal e, corroborando com Freire (1970) sobre a educação em geral, não dogmática a partir de processos mais plurais, baseados nas múltiplas realidades e que estejam em consonância com o contexto brasileiro. É preciso entender que as ferramentas clássicas e/ou hegemônicas nem sempre se adequam a essas diferentes realidades e formas de ensinar e fazer design, sendo necessária avaliação crítica sobre métodos de ensino e formação em andamento. A esse respeito, podemos destacar a iniciativa do projeto de extensão Design Para Todos (SANTOS et. al, 2021), do Departamento de Design do IFMA, baseado em uma abordagem de ensino que resulta em mais valia para a comunidade. O objetivo é, através dos esforços de codesign envolvendo discentes, docentes e os agentes sociais locais, articular o conhecimento científico e técnico ao saber tácito, projetar a partir das necessidades das comunidades, considerando seu capital cultural e político. A busca é pela construção do saber horizontal, na troca de conhecimentos científicos, técnicos junto à saberes da tradição das comunidades, instrumentalizando, ampliando e fortalecimento os saberes dos sujeitos destes territórios. Sendo assim, nesse esforço, os docentes buscam refletir sobre a construção do trabalho pedagógico, avançando em relação a modelos prescritivos de ensino e de prática projetual, buscando superar a exclusividade do foco formativo às demandas do mercado, integrando desse modo um olhar integrativo e humanizado as demandas dos trabalhadores de comunidades tradicionais, quase sempre excluídos das ações dos grandes empresários.

Sobre uma transformação profunda nas políticas públicas voltadas à educação tecnológica, Azevedo, Shiroma e Coan (2012) acreditam que as sucessivas políticas governamentais para educação profissional e tecnológica não mudaram a essência dos seus fins educacionais, à medida em que as políticas permaneceram inseridas na realidade política brasileira.

4. Considerações Finais

Os desafios são inúmeros. No entanto, os professores devem atuar aceitando as contradições dos meios existentes e institucionalizados para proporcionar aos estudantes uma visão crítica e contextualizada da realidade. Essa perspectiva educacional alternativa é um instrumento que poderá dar subsídios para que esses profissionais se enxerguem como co-responsáveis pela mudança social e não unicamente baseando a sua atuação na lógica do

mercado, para ganhos exclusivamente individuais. Utilizar da prerrogativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um bom começo. Muitas instituições, a exemplo das fundações de pesquisa estaduais, as agências de fomento e sobretudo os próprios IFs, por meio de editais, financiam projetos que podem ser executados no âmbito das atividades docentes, inscrevendo-se como potencialidades para uma formação mais ampla.

Projetos de extensão que proporcionem aos estudantes extrapolarem a sala de aula e os muros da instituição podem conter um potencial educativo crítico e humanizador. Ferramentas como os diagnósticos participativos levam, tanto alunos, como a comunidade, a repensar sua realidade, em consequência, geram propostas exitosas e com referência na realidade destes territórios com efeitos políticos efetivos. A pesquisa entra na perspectiva de desenvolvimento de inovações críveis para aquela realidade específica, muito diferente das soluções exóticas, caras e nem sempre com respostas satisfatórias para a comunidade. Por último, o ensino articulado de saberes, no sentido de que o conhecimento está sempre sendo construído a partir de práticas e vivências reais e locais, tornam o aprendizado mais humanizado, crítico, coletivo e contextualizado.

Contudo, é muito importante ressaltar que o papel da Escola e o trabalho coletivo dos docentes e discentes representa apenas um pequeno esforço na transformação da realidade local, uma vez que há uma força contrária resultante das pressões do grande capital. No Brasil, os 1% mais ricos detêm quase a metade da fortuna patrimonial do País, segundo o Relatório de Desigualdade Mundial da World Inequality Lab (ALVAREDO et al., 2020). Este cenário de desigualdade socioeconômica no Brasil e no mundo, explicada pelas grandes concentrações de fortuna, tende a perpetuar o status quo sustentando os interesses do capital.

Durante a pandemia, esse quadro se potencializou. A pandemia contribuiu para impulsionar a valorização das ações das empresas de tecnologia negociadas em bolsa e criou um novo bilionário a cada 30 horas, ou seja, 573 novos ultrarricos, segundo divulgado pela ONG Oxfam. De acordo com a ONG (2022), “a pandemia [de Covid-19] e agora as fortes altas nos preços dos alimentos e da energia têm sido simplesmente um golpe de sorte para os empresários”.

O desafio para os educadores é enorme, a atual Reforma do Ensino Médio foi pensada para afastar a escola da dura realidade desigual em que vivemos no país, de ampliação da pobreza extrema e de complexidade da saúde da humanidade.

Referências

ALVAREDO, Facundo, et al. **Relatório da desigualdade mundial 2018**. Editora Intrínseca, 2020.

AZEVEDO, L. A.; Shiroma, E. O.; Coan, M. (2012). **As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?** *Boletim Técnico do Senac*, 38(2), 27-40.

BERNATENE, M.; CANALE, G.; CALO, J.; JUSTIANOVICH, S. **Nadie puede controlar lo que no mide**. In: Instituto Nacional de Tecnología Industrial (Ed.), *Diseño en la Argentina, estudio de impacto económico 2008*, p. 61-65, Buenos Aires: INTI, 2009.

BIELINSKI, Alba C. **O Liceu de Artes e Ofícios: sua história de 1856 a 1906**. *19&20*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan. 2009. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm Acesso em: 12 jun. 2019.

BINDER, Thomas, et al. **Rehearsing the Future**. Danish Design School Press, Copenhagen, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 6.095/2007**. Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30/12/2008. Brasília, 2008.

_____. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30/12/2008. Brasília, 2008.

_____. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2010.

_____. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso: 26/ago/2022.

BRANDÃO, Marisa. **Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set./dez. 1999.

BRASIL, **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras

providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução a história do design**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2011.

CBD CENTRO BRASIL DESIGN. **Diagnóstico do Design Brasileiro**. Brasília: ApexBrasil e MDIC, 2014.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA In: TIRIBA, Lia, CIAVATTA, Maria (orgs.) **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**, Niterói, Editora UFF, 2011.

CUNHA, Luis Antônio. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. Texto apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Set. 1997.

DANTE, Henrique Moura; DOMINGOS, Leite Lima Filho; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso: 11 dez. 2021.

FILGUEIRAS, Luiz et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

FREIRE, P., **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

HORA, Lícia Cristina Araújo. A expansão da educação profissional no Maranhão nos trilhos do capital In: **Revista Organizações e Democracia**, v. 14 n. 2 , 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/3426>. Acesso 05 jul. 2021.

HORA, Lícia Cristina Araújo . A formação dos trabalhadores na rota dos trilhos do Capital In: ROSAR, Maria de Fatima Felix, HORA, Lícia C.

Araújo. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos no Maranhão**, Editora Expressão Popular, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-140.

MACHADO, Maria Margarida (org). **Ler Gramsci: para pensar a política e a educação**. Goiania: Ed. SCOTTI, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NIEMAYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalações. 2ª edição. Rio de Janeiro**, 1998.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, Ed. IFRN, 2010.

PAPANÉK, Victor; FULLER, R. Buckminster. **Design for the real world: Human Ecology and Social Change**. Thames and Hudson, 1972.

RELATÓRIO OXFAM, **Lucrando com a Dor: Sobre a urgência de tributar os ricos em meio ao aumento na riqueza bilionária e a uma crise do custo de vida em nível global. 23 de maio de 2022**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/lucrando-com-a-dor/>.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial: O pensamento moderno da Confederação Nacional da Indústria**. (Tese) Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.

SANTOS, Camila A. el al., Ensino técnico e prática do design por meio da extensão: uma experiência na Reserva Extrativista Quilombo Frechal, Maranhão, Brasil in: **De(s)colonizando o design**. Fortaleza, Nadifúndio: 2021.

SEBRAE. **Relatório 2014 do setor do Design**. Brasília: SEBRAE, 2014.

SERPA et. al. Design como prática de liberdade: a rede Design & Opressão como uma espaço de reflexão crítica. In: Cristiano C. Cruz;

John B. Kleba. Celso A. S. Alvear (Orgs.). **Engenharia e outras práticas técnicas engajadas**. 1Ed. Campina Grabe: EDUEPB, 2021. V. 2, 433

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleide07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Como referenciar

HORA, Lícia; SANTOS, Camila; RODRIGUES, Karoline; TSUJI, Tito. Ensino do Design na relação Trabalho e Educação: breve análise dos desafios históricos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 236-257, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68019>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 08/06/2022 | Aceito em 05/09/2022

Reunião visual remota para construção colaborativa de conhecimento

Luciana da Silva Bertoso (UFPR, Brasil)

luciana.bertoso@ufpr.br

Priscila Daienny Zimmermann Nardon (UFPR, Brasil)

pri.zimmermann@gmail.com

Reinaldo Pereira de Moraes (UFPR, Brasil)

reinaldomoraes@ufpr.br

Stephania Padovani (UFPR, Brasil)

stephania.padovani@gmail.com

Reunião visual remota para construção colaborativa de conhecimento

Resumo: O artigo relata uma reunião visual remota como possibilidade de Construção Colaborativa de Conhecimento para um grupo de estudos de Pós-Graduação em Design e Educação. Para isso, primeiramente apresentamos conceitos práticos-teóricos sobre os temas e, em seguida, o procedimento metodológico de observação participante. A reunião foi conduzida pela dinâmica de produção de Representações Gráficas de Síntese com o auxílio de duas plataformas digitais de colaboração: Discord e Miro. Os principais achados deste artigo constituem no compartilhamento da experiência de construção de conhecimento, e a produção colaborativa de um mapa de afinidades que possibilitou a visualização de interesses de pesquisa do grupo. **Palavras-chave:** Reunião Visual; Representação Gráfica de Síntese; Construção Colaborativa de Conhecimento; Ensino Remoto.

Visual meeting for collaborative knowledge construction in remote activities

Abstract: *The article reports a remote visual meeting as a possibility of Collaborative Knowledge Construction for a postgraduate study group in Design and Education. For this, we first present practical-theoretical concepts on the themes and, then, the methodological procedure of participant observation. The meeting was led by the dynamics of producing Graphical Synthesis Representations with the help of two digital collaboration platforms: Discord and Miro. The main findings of this article are the sharing of knowledge construction experience, and the collaborative production of an affinities map that made it possible to visualize the group's research interests.*

Keywords: *Visual Meeting; Graphical Synthesis Representations; Collaborative Knowledge Construction; Remote Teaching.*

1. Introdução

A colaboração na educação em Design já é uma prática pedagógica recorrente, especialmente porque a atividade profissional do designer é multidisciplinar e conversa com diversas áreas de conhecimento (FONTOURA, 2002). Nesse sentido, portanto, é de grande valia que a interação entre estudantes de design seja estimulada e praticada no ambiente educacional (PADOVANI; HEEMANN, 2016). Além disso, assim como ocorre nos processos de tomada de decisão, a colaboração afeta de forma determinante a construção de conhecimento porque demanda níveis cognitivos mais elaborados, se comparados com os exigidos em ações individuais de aprendizagem (STERNBERG, 2010; CASTRO; MENEZES, 2011).

A partir desse cenário propusemos a utilização de Representações Gráficas de Síntese (RGS) como forma de propiciar um ambiente de diálogo aberto e colaboração em atividades em grupo. Neste artigo, entendemos a representação gráfica como um artefato visível em uma superfície mais ou menos plana, tal como papel ou tela de computador, com objetivo de expressar informações (ENGELHARDT, 2002). Essas representações podem ser elaboradas utilizando a linguagem visual gráfica, tendo como prioridade os modos pictórico e esquemático, ao invés do modo verbal, que geralmente é hierarquicamente priorizado no contexto acadêmico (PADOVANI; BUENO; OLIVEIRA, 2020). Assim, desenhos, sketches, diagramas, gráficos, visualizações, representações externas, explicações visuais, entre outras nomenclaturas, são consideradas representações gráficas neste artigo; e realizam uma variada gama de funções no processo de aprendizado e comunicação, como: registrar e transmitir informações, e externalizar pensamentos, atuando como meio para realização de inferência, raciocínio e discernimento e, também, de facilitação da colaboração (HEISER; TVERSKY; SILVERMAN, 2004).

O registro e a comunicação por meio de representações gráficas faz parte do cotidiano de designers e profissionais de áreas afins. Estudantes de design, ao longo de sua formação, desenvolvem principalmente a inteligência visuo-espacial (PADOVANI, 2012), relacionada com a criatividade e a compreensão do mundo, para então criar e realizar transformações no seu entorno (ANTUNES, 2011).

Padovani (2012) pondera que, esses mesmos estudantes de design, ao ingressarem na Pós-Graduação, momento da formação em que a inteligência linguística ou verbal é priorizada, podem encontrar dificuldades em representar visualmente aspectos teóricos. Somado a isso, durante a Pós-Graduação também enfrenta-se uma jornada de trabalho solitária, se comparada com a prática profissional no design (PADOVANI; HEEMANN, 2016). Esse fato foi acentuado no ano de 2020 devido à pandemia de COVID 19

que impôs adaptações que interferiram diretamente no modelo de ensino, fortalecendo o ensino remoto e acelerando mudanças didáticas e readaptação da aprendizagem mediada pelas tecnologias (RODRIGUES et al., 2020; MENDES et al., 2021).

Representar graficamente conteúdos pode trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem em nível similar ao das explicações verbais (BOBEK; TVERSKY, 2016). Ademais, representações simples, tais como esboços, são facilmente compreendidas por um público diversificado. Em dinâmicas simples, mas estruturadas, as representações podem contribuir para coletar distintos pontos de vista, otimizar o tempo trazendo foco, esclarecendo conceitos e engajando participantes que atuam ativamente em sua elaboração (EPPLER; PFISTER, 2019).

Neste artigo relatamos como se deu a Construção Colaborativa do Conhecimento a partir de uma reunião visual remota, conduzida por meio da dinâmica de produção de RGS. O intuito de tal relato foi registrar uma experiência que ocorreu remotamente pela impossibilidade circunstancial da presença dos participantes. O que pretendemos com tal registro é apresentar uma possibilidade de construção de conhecimento e discussão no ensino remoto. Para isso, apoiamos-nos também no conhecimento sobre os temas. Em seguida, apresentamos a atividade realizada e discutimos os resultados obtidos a partir da análise da realização da atividade e do feedback dos participantes.

2. Construção Colaborativa de Conhecimento

A Construção Colaborativa de Conhecimento é um processo social e comunicacional, cuja finalidade é a co-criação de artefatos de conhecimento (STAHL, 2006), onde se constrói ativamente os significados por meio do desenvolvimento compartilhado de objetos (SINGH et al., 2009). Por isso, destacamos que, a constante transformação do processo coletivo de criação e geração de novos conhecimentos é resultado da interação ativa entre os participantes e os artefatos criados.

O trabalho colaborativo envolve processos de tomada de decisão realizados diante de problemas que, naquele momento, transmitem a sensação de caos. Apesar das dificuldades durante a realização de um trabalho colaborativo envolvendo tomadas de decisão, como os que ocorrem em reuniões, é possível perceber a eficácia na resolução de problemas, porque quando há um grupo para este fim, toda a equipe pode se beneficiar com os conhecimentos individuais dos envolvidos (STERNBERG, 2010).

Um exemplo de artefato de conhecimento construído colaborativamente são as Representações Gráficas de Síntese (RGS) (PADOVANI, 2012). A

dinâmica de produção de RGS, foi criada por Padovani em 2012, com intuito de aproveitar os conhecimentos visuo-espaciais adquiridos por estudantes de Design para aprendizagem de conteúdos mais teóricos, envolvendo disciplinas de Pós-Graduação no campo do Design. Nesta dinâmica os estudantes representam graficamente os conceitos apresentados nas aulas, em grupo, com o objetivo de revisar conteúdos (PADOVANI, 2012).

Deste modo, no processo de Construção Colaborativa de Conhecimento a partir das produção de RGSs, percebe-se o envolvimento das esferas individuais e coletivas (Figura 1).

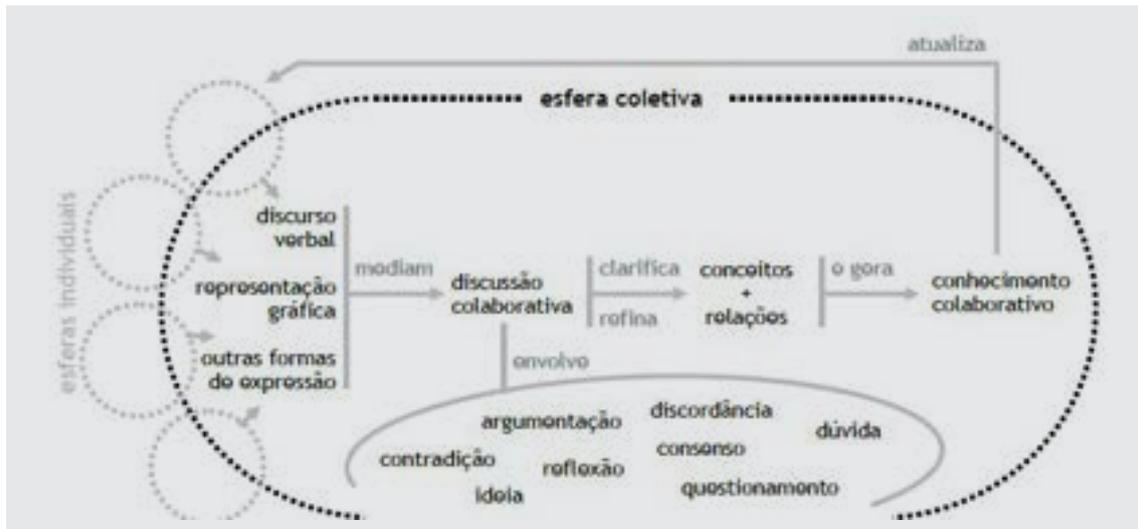


FIGURA 1. Representação da Esfera Coletiva e sua Interseção com as Esferas Individuais Durante a Construção Colaborativa de Conhecimento (fonte: Padovani e Heemann, 2016)

Na esfera individual se concentram os conhecimentos, crenças e pressupostos que influenciam a interpretação e geração de ideias que cada estudante traz consigo, os quais são externados em discussões verbais, representação gráfica e outras formas de expressão (por exemplo, comportamentos não-verbais e expressões faciais). E na esfera coletiva, essas discussões e representações são mediadoras da discussão colaborativa do grupo (PADOVANI; HEEMANN, 2016).

A discussão colaborativa que ocorre na esfera coletiva envolve a argumentação, discordância, dúvida, contradição, reflexão, consenso, ideia e questionamento, clarificando e refinando os entendimentos que os estudantes têm dos conceitos que estão sendo discutidos e gerando conhecimento colaborativo. Esse conhecimento gerado atualiza as esferas de conhecimento individual, reiniciando o ciclo (PADOVANI; HEEMANN, 2016).

O processo de Construção Colaborativa de Conhecimento exige uma organização do grupo, com orientações claras de funcionamento das atividades.

De acordo com Vivacqua e Garcia (2011) os grupos podem se organizar por iniciativa de um agente externo (por exemplo, o professor ou gestor de uma empresa) ou de forma espontânea, em que um indivíduo percebe ganhos potenciais ao se reunir com colegas para realizar um trabalho (VIVACQUA; GARCIA, 2011).

3. Pensamento visual

O pensamento visual (visual thinking) é entendido como um processo cognitivo que possibilita a visualização de informações por meio de imagens (SEELS, 1994). É uma habilidade relacionada ao uso de imagens e gráficos a fim de esclarecer e representar pensamentos, ideias e dados (CYRS, 1997). O compartilhamento de ideias por meio de representações gráficas como parte do pensamento visual está relacionado à organização e registro de diálogos, discursos, reuniões e de outras situações (ARNHEIM, 1969; MCKIM, 1980; CYRS, 1997; ROAM, 2009). Ou seja, o pensamento visual é um processo de construção de conhecimento que transforma abstrações, significados e conceitos associados a conteúdos e atividades, em representações gráficas (BERTOSO; MORAES; PADOVANI, 2021).

O processo de pensamento visual é operacionalizado por meio de três estratégias interativas de pensamento: visualizar, imaginar e desenhar (MCKIM, 1980; CYRS, 1997). As três estratégias são interdependentes permitindo a transposição entre imagens percebidas (visualizar), internas (imaginar) e gráficas (desenhar) a fim de resolver um problema (MCKIM, 1980) (Figura 2).

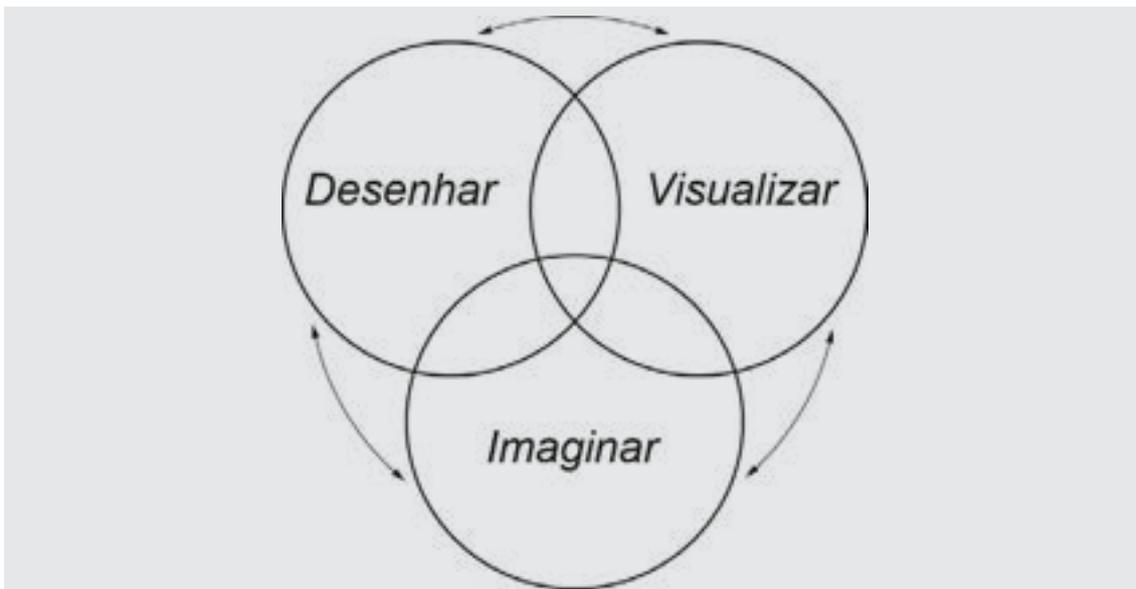


FIGURA 2. Representação das Estratégias do Pensamento (fonte: Bertoso, Moraes e Padovani, 2021, baseado em Cyrs, 1997 e McKim, 1980)

Entendidas como parte do processo de pensamento visual, as representações gráficas permitem inferir, raciocinar e intuir sobre aquilo que está sendo discutido e observado (HEISER; TVERSKY; SILVERMAN, 2004) pois ao desenvolver explicações visuais exige-se a reelaboração dos modelos mentais por meio de sucessivos refinamentos das relações entre elementos gráficos e os conceitos que pretendem representar (BOBEK; TVERSKY, 2016; CRAIK; LOCKHART, 1972). Acrescenta-se a isso, o fato de que a externalização de ideias e pensamentos por meio de representações gráficas serve como facilitação de relações colaborativas.

4. Reuniões visuais

A elaboração colaborativa de RGSs em reuniões pode propiciar um ambiente de diálogo aberto, para o desenvolvimento de ideias e construção do conhecimento (EPPLER; PFISTER, 2019). Reuniões visuais permitem que processos de tomada de decisão sejam realizados de maneira eficaz, uma vez que o grupo é beneficiado pelos conhecimentos individuais de cada participante (STERNBERG, 2010). O termo “reunião visual” foi criado por Sibbet (2013), para se referir a um modo de realizar o trabalho colaborativo de forma produtiva e eficaz, através da comunicação visual. Nas reuniões visuais os próprios participantes podem desenhar ou isso pode ser feito por um facilitador gráfico, mas Sibbet (2013) incentiva que os participantes trabalhem ativamente durante a reunião explicitando por meio do Pensamento Visual, suas ideias.

Neste sentido, envolver visualmente pessoas em uma reunião colaborativa de análise pode levantar questões não compartilhadas anteriormente possibilitando insights, tomada de decisão a partir do que foi discutido e compreensão das etapas de ação (EPPLER; PFISTER, 2019).

Para apoiar a comunicação visual entre os participantes nestas reuniões podem ser utilizadas tanto técnicas manuais, com a elaboração de representações com canetas e papéis, quanto com a utilização de técnicas digitais. Ferramentas com imagens prontas, modelos de gráficos, mapas mentais e *picture cards*, foram desenvolvidas para apoiar o diálogo coletivo (SIBBET, 2013) e podem contribuir na tarefa de representação do pensamento (CYRS, 1997). Através de uma revisão de literatura, foi possível identificar alguns exemplos do uso de ferramentas para a colaboração visual: Mapas conceituais colaborativos (NOVAK; CAÑAS, 2006) e *Rich pictures* (BELL; MORSE, 2010; BROUWER et al., 2019), Miro (HARDY; GARFEN, 2020), Mural (ROUSH; BURMEISTER, 2020), Círculo da coragem (BRENDTRO; BROKENLEG; VAN BOCKERN, 2002) e Mapa de empatia (EPPLER; PFISTER, 2019).

Eppler e Pfister (2019) apontam desafios que podem dificultar a realização de representações gráficas nas reuniões visuais, tais como: a valorização da aparência e estilo gráfico do desenho, que pode tornar o processo mais lento e menos convidativo para modificações; o foco em detalhes e precisão em detrimento da clareza e rapidez, que pode atrapalhar a velocidade da dinâmica e interação com os participantes; e o foco no desenho e suas características em detrimento da discussão. Por outro lado, para que as reuniões visuais sejam eficazes, Eppler e Pfister (2019) recomendam:

- Elaborar desenhos simples e focados no objetivo da reunião;
- Certificar que o desenho tenha uma estrutura óbvia, lógica e facilmente acessível;
- Fornecer um contexto explícito, mencionando os objetivos do desenho;
- Rotular os símbolos ambíguos com setas ou caixas;
- Convidar os participantes para estender ou modificar os desenhos, realizando revisões ou modificações.

A partir deste contexto teórico apresentado, consideramos que reuniões visuais possam ser organizadas como uma abordagem pedagógica capaz de aproximar os estudantes na realização de atividades remotas e promover a Construção Colaborativa de Conhecimento.

5. Método

A atividade relatada aconteceu no segundo semestre do ano de 2020, em um dos encontros semanais promovidos pelo grupo de estudos Deseduca, organizado e mantido pelo Programa de Pós-graduação em Design da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) da cidade do Rio de Janeiro. Em decorrência do período pandêmico provocado pela COVID-19, os encontros foram todos realizados de forma remota e síncrona com o auxílio de software de videochamada.

Optamos por realizar uma observação, pois essa técnica permite que os fatos sejam percebidos pelos pesquisadores sem que haja intermediação e, portanto, a subjetividade que permeia o processo tende a ser reduzida (GIL, 1989). A escolha por realizá-la de modo participante deu-se a partir do convite da professora coordenadora para realização desta atividade, uma vez que 2 das autoras deste artigo faziam parte do grupo de estudos.

Todos os envolvidos sabiam que estavam sendo observados e que a coleta de dados aconteceria por meio de anotações, *prints* das telas elaboradas no decorrer da reunião e a gravação da dinâmica com intuito de verificações posteriores. Assim, a reunião visual foi iniciada somente após o consentimento de participação e autorização para gravação da reunião.

O grupo observado era composto por 11 participantes de diferentes formações profissionais: designers, professores do ensino infantil, fundamental e superior, e estudantes de graduação e pós-graduação em design, distribuídos em 3 diferentes estados brasileiros: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. O interesse comum era estudar as possibilidades para a contribuição mútua entre duas áreas de conhecimento: Design e Educação.

Cabe ressaltar que o grupo já realizava reuniões no formato remoto em outras disciplinas ou encontros, e isso proporcionou certa sintonia e proximidade à equipe. Entretanto, a dinâmica relatada neste artigo era desconhecida pelo grupo e a ferramenta digital para a elaboração das representações foi usada pela primeira vez pela maioria dos participantes.

A seguir, apresentamos as etapas da pesquisa, as técnicas de coleta e registro, os participantes e a análise dos dados.

5.1. Etapas da pesquisa

A reunião visual remota, conduzida pela dinâmica de produção de RGS, foi proposta como uma possibilidade de Construção Colaborativa de Conhecimento, a partir da interação síncrona dos participantes. O principal objetivo da atividade era construir uma RGS capaz de apontar os interesses de pesquisa, bem como autores que embasam os estudos dos participantes do grupo. Vale ressaltar que até o momento as dinâmicas de produção de RGS não tinham sido registradas em contexto remoto. A dinâmica pode ser realizada em cinco estágios de produção que são: alocação de função, preparação do conteúdo, discussão conceitual, planejamento e execução (PADOVANI; BUENO; OLIVEIRA, 2020). Contudo, prezando pela espontaneidade do grupo e para verificar como a dinâmica ocorreria remotamente, optamos por não seguir à risca os estágios propostos.

Percebemos que o grupo delineou espontaneamente a sequência de tarefas a partir das sugestões dos próprios participantes. Contudo antes de iniciar a reunião a professora coordenadora do grupo listou os principais temas que foram estudados durante o ano para que cada participante escolhesse pelo menos cinco com os quais tivessem mais afinidade de pesquisa. Apesar da espontaneidade do grupo a reunião seguiu uma lógica de realização e seus resultados puderam ser classificada em três momentos:

A – Momento 1 Geração de Ideias: início da reunião, com ambientação dos participantes com a plataforma e discussão das ideias.

B – Convergência de Ideias: refinamento e agrupamento das ideias início da elaboração da versão final do mapa de afinidades.

C – Síntese e finalização da atividade: finalização do mapa e discussão sobre a atividade.

5.2. Técnicas de coleta e registro

A dinâmica foi apresentada e observada por duas das autoras deste artigo. Ambas já haviam participado de outras reuniões visuais. A mediação da atividade ficou sob a responsabilidade da professora coordenadora dos encontros semanais.

Para a realização da atividade optamos por usar a ferramenta *online* de colaboração visual *Miro*, em sua versão gratuita. Escolhemos esta ferramenta porque disponibiliza diferentes *frameworks* e opções de elementos de representação que facilitam e agilizam a construção da representação gráfica que se deseja. Além disso, consideramos as características de facilidade de uso e a possibilidade de interação síncrona e remota entre os participantes como recursos necessários para a realização de dinâmicas colaborativas de discussão visual (MORAES; MONT'ALVÃO; PADOVANI, 2021) que pode ser considerada uma forma de reunião visual.

Uma vez que a versão gratuita do Miro não disponibiliza o recurso de videoconferência, utilizamos o software Discord, que permitiu tanto a videochamada quanto a gravação da dinâmica. Para isso, solicitamos aos participantes que deixassem os microfones ligados. Após a entrada de todos os participantes nas plataformas um primeiro quadro branco foi criado por uma das pesquisadoras, que explicou aos participantes que eles poderiam utilizar todos os recursos disponíveis na ferramenta para elaborar a representação gráfica (*frameworks*, formas geométricas, rabiscos, *post-its*, setas, entre outros).

5.3. Análise de dados

A análise da reunião visual foi feita seguindo os conceitos de discussão colaborativa envolvendo a elaboração de RGS de Padovani e Heemann (2016), a partir da Representação da Esfera Coletiva e sua Interseção com as Esferas Individuais Durante a Construção Colaborativa de Conhecimento (Figura 1).

Realizamos uma análise do discurso verbal e das RGS, como mediadores da discussão colaborativa. Durante a realização da reunião, informamos os participantes sobre o tempo decorrido e, coletivamente, os participantes decidiram qual seria a nova etapa (a qual chamamos de momento) e suas tarefas. A partir dos momentos relatamos o discurso verbal e identificamos as modalidades de diálogo envolvidas na discussão colaborativa: argumentação, discordância, dúvida, contradição, reflexão, consenso, ideia e questionamento (PADOVANI e HEEMANN, 2016). Por fim, observando a avaliação verbal feita pelos participantes ao final da atividade, buscamos identificar relatos que pudessem exemplificar a construção colaborativa do conhecimento.

6. Resultados

Nesta seção são apresentados os resultados, organizados em três subseções conforme observamos os acontecimentos na reunião visual. Neste sentido, o quadro 1 apresenta cada momento da realização da reunião e uma breve descrição das atividades realizadas.

Quadro 1 – Discussão colaborativa

Momentos	Descrição
Momento 1 - Geração de Ideias	Início da reunião e ambientação dos participantes com a plataforma Miro. Inserção dos temas escolhidos por cada discente
Momento 2 - Convergência de Ideias	Convergência das ideias em que os alunos buscaram afinidades de pesquisa com pares e iniciaram a elaboração da versão final do mapa
Momento 3 - Síntese e finalização da atividade	Refinamento do mapa e discussão sobre os temas identificados pelo grupo.

FONTE: OS AUTORES, 2022

Entendemos que a legibilidade do texto (conteúdo descrito nos *post-its*), nesta e em outras figuras semelhantes a seguir, não são importantes para a discussão proposta por este artigo. Os resultados foram registrados em representações que acompanharam o andamento da reunião e estão ilustrados na sequência do relato. Ressaltamos que o foco de cada representação é demonstrar visualmente a colaboração entre os participantes, não o conteúdo em si, pois os temas selecionados pelos integrantes do grupo de pesquisa e o aprofundamento da discussão sobre ele já foram registrados em Martins (2021).

6.1 Momento 1 – Geração de ideias

Uma participante decidiu iniciar adotando *post-it* como forma de representação de suas ideias. Outros participantes a seguiram utilizando o recurso também, combinando que cada participante usaria uma cor para que pudessem identificar o autor de cada *post-it* criado. Somente um participante não usou o *post-it* disponível na ferramenta, optando por desenhar seu próprio quadro com a ferramenta canetinha. Este participante tem formação em artes e possui uma mesa digitalizadora, o que facilita a tarefa de elaborar digitalmente desenhos à mão livre.

Neste momento da dinâmica, considerando que cada participante usou uma cor para representar seus temas de interesse, percebe-se que alguns participantes inseriram mais de cinco temas que o grupo já havia estudado, a partir de uma lista disponibilizada previamente (Figura 3).

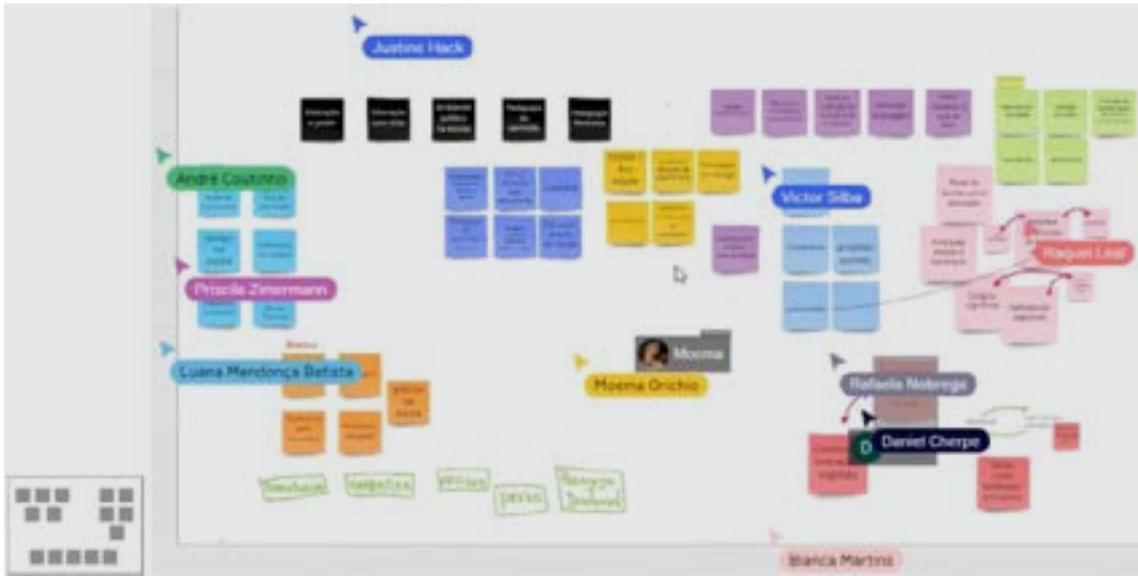


FIGURA 3. Início do desenvolvimento da representação (fonte: os autores, 2022)

Em seguida, uma participante começou a criar relações entre os seus próprios temas com setas que interligam os *post-its*. Então, a professora decidiu propor mais uma etapa, e pediu para que todos, simultaneamente, apontassem as relações dos seus temas com o dos colegas, como mostra a Figura 4. O grupo começou a criar categorias de assuntos conectando os *post-its*, e em seguida, começou a apagar os *post-its* com temas repetidos.

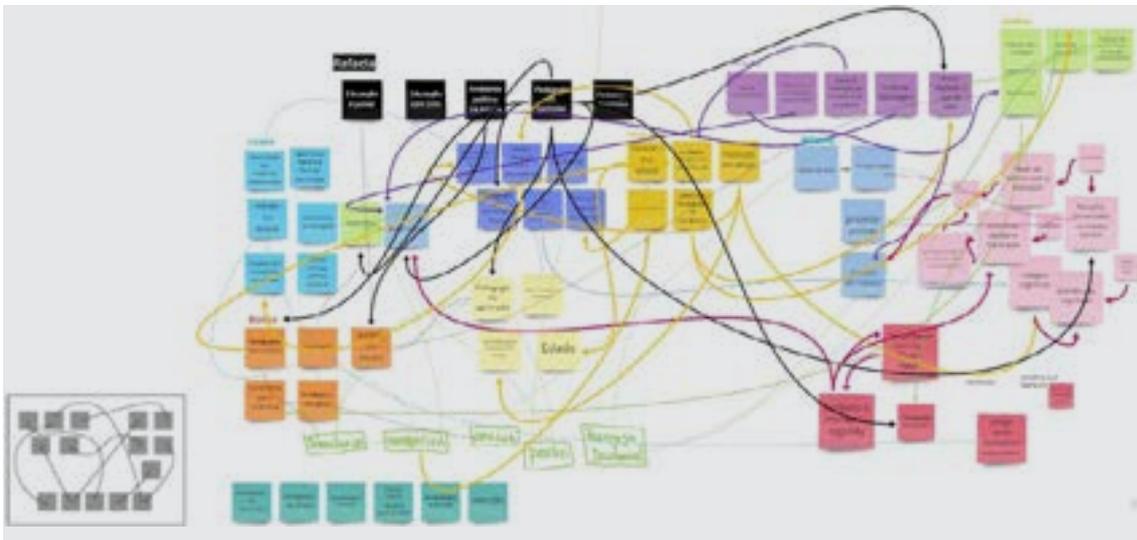


FIGURA 4. Representação do estabelecimento das relações entre os assuntos elencados pelos participantes (fonte: os autores, 2022)

Considerando que a representação tornou-se de difícil visualização, por conta das setas que atravessam a prancha e interligam os assuntos afins, os

participantes sugeriram fazer uma nova prancha (Quadro 2) já com as repetições de temas retirados e aproximando as palavras que antes estavam conectadas por linhas e aos poucos decidiram, em conjunto retirar as setas. Foi nesse momento da prática que a representação gráfica passou a ser construída, a partir de interesses de um grupo, e não apenas com interesses individuais relatados.

Quadro 2 – Discussão colaborativa

Discussão colaborativa	O que está envolvido
<p>Professora: Gente, gente! Muito engraçado! Enquanto eu tô colocando um em cima do outro, que eu queria colocar assim proximidade... Muito em cima quer dizer que é muito parecido, mais ou menos em cima quer dizer que é mais ou menos parecido. Enquanto isso tem alguém organizando (retirando as sobreposições) A: Ah sou eu! Que nervoso essas coisas todas uma por cima da outra! B: Ah, eu tirei um também! C: Não. Não fui eu! Eu já tinha entendido. D. Eu confesso que eu fiquei com vontade de fazer também, mas eu entendi...</p>	<p>Reflexão Discordância Consenso</p>

FONTE: os autores, 2022

6.2 Momento 2 – Convergência de ideias

Os participantes passaram a interferir ao mesmo tempo em *post-its* que não eram os seus, entendendo que a partir dali as referências já se referiam ao grupo como um todo. Em decorrência disso, houve um momento em que alguns participantes não comunicaram verbalmente suas intenções em relação ao modo como estavam organizando os *post-its* e isso gerou retrabalho e desfez ações de alguns participantes. A discussão colaborativa deste momento está descrita no quadro 2.

Esta transcrição demonstra a importância de comunicar verbalmente as ações que se pretende para que todos os participantes tenham a clareza do modo como estão agindo sobre a representação gráfica. É possível dizer que a falta da comunicação verbal se acentua em meio remoto, uma vez que cada participante está sozinho em seu espaço e há a ausência de linguagem corporal, tais como gesticulações e apontamentos (HEISER; TVERSKY; SILVERMAN, 2004). As interações são virtuais e para que a ausência física seja superada, a fala pode ser priorizada. A discussão sobre o alinhamento dos *post-its* ainda se estendeu por alguns minutos, contudo, a partir do ruído relatado, os participantes passaram a perguntar mais sobre as decisões e a procurar coletivamente o consenso entre a disposição das informações.

Quadro 3 – Discussão colaborativa

Discussão colaborativa	O que está envolvido
A: Gente eu acho que já vi uns três temas ou sei lá quanto iguais. A gente mantém separado ou junta? B: Eu acho que seria legal a gente sintetizar. C: Tem dois post-its de autonomia, eu acho que seria legal a gente juntar. [...] Eu vou juntar, já juntei. Professora: Gente tá ficando tudo lindo! A: Não acredito que você falou isso, eu estou com muito toque, tá muito caótico. D: Eu to muito nervosa. [...] Eu compartilho da sua opinião tá o ó mesmo. F: Eu acho legal a gente criar uma nova folha. G: Mas eu não tinha acabado. F: Ah tá então pode continuar. Só temos que achar um tempo de acabar, ou não, a gente pode continuar por aqui. Professora: Eu acho que vai ser legal a gente passar pra um outro estágio de aglutinar mais. D: Também acho.	Reflexão Ideia Discordância Argumentação Consenso

FONTE: os autores, 2022

Para além da discussão de como representar o mapa de afinidades, com a reunião já com duração aproximada de uma hora, os participantes pausaram a interação com a prancha e passaram a refletir sobre o significado da representação gráfica até esse momento.

Nesse ponto pudemos observar o que Padovani e Heemann (2016) apontam como um refinamento, tanto visual como do conteúdo discutido, para gerar relações que posteriormente embasaram o resultado final da atividade.

Os participantes observaram e analisaram o que conseguiram enxergar como afinidades da sua própria pesquisa e discutiram sobre as possibilidades e pluralidades de alguns pontos apontados por seus pares. Nesse momento, a professora passou a questionar e a instigar uma discussão teórica mais profunda, a partir dos assuntos apresentados. O final dessa etapa, e consequentemente a passagem para uma nova prancha de representação, foi marcado pela necessidade de registrar o caminho percorrido e ao mesmo tempo agrupar de forma mais clara os assuntos afins. Esta discussão colaborativa é exemplificada no quadro 4.

A partir das limitações técnicas da ferramenta os participantes optaram por fazer o registro da etapa editando o mesmo quadro. Nesta situação, percebemos cautela ao apagar ou mudar os *post-its* de lugar. Este comportamento evitou as divergências ocorridas anteriormente na atividade. Além disso, percebemos a mudança de comportamento da equipe em duas situações: na reflexão sobre qualquer mudança de localização dos assuntos e na discussão mais aprofundada sobre os assuntos apresentados e organizados. Entretanto, com a necessidade de criar visualmente as conexões entre os grupos de informações, os participantes perceberam a complexidade de encaixar os assuntos em um mesmo lugar. Esta situação é exemplificada no quadro 5

Quadro 4 – Discussão colaborativa

Discussão colaborativa	O que está envolvido
A: Será que esses blocos não merecem nomes? B: Eu ia falar bem isso. Você falou de assuntos, caminhos... achei que tinha tudo a ver. Professora: Tá na hora de passar pra outro? Deixar esse aqui, passar pra outro e nomear? (...) Professora: Eu só acho assim: metodologicamente falando, eu acho bacana deixar esse quadro do jeito que tá, que tem muitas coisas repetidas mostra que certas coisas apareceram muito pra gente. De fala comum, sabe? Nossas escolhas. Muita gente tá interessada nisso. Isso é uma força, um caminho que a gente precisa construir. A: Eu acho que pode salvar de novo em pdf ao invés de replicar de novo esse quadro porque a gente tá pedindo muito do Miro.	Dúvida Reflexão Ideia Consenso

FONTE: os autores, 2022

Quadro 5 – Discussão colaborativa

Discussão colaborativa	O que está envolvido
D: Educação com Design fica em cima ou vai pra baixo? Professora: Onde? Acho que é pra baixo né? D: Aqui? Professora: Gente, é difícil, né? E: É difícil Professora: Tudo é uma coisa muito difícil porque são nuances, né... E: Tem aqui, por exemplo: Interdisciplinaridade. Tá no cantinho da direita, aqui embaixo. Professora: Pois é! E: Ele pode tá em qualquer lugar! (risos).	Dúvida Ideia Questionamento

FONTE: os autores, 2022

A prancha 2, apresentada na figura 5, foi utilizada para discussão e aprimoramento por aproximadamente 40 minutos. A partir dela foi possível identificar e construir relações, até que a professora propôs que daquele ponto em diante, cada um explorasse a sua perspectiva sobre o que estava posto (Quadro 6). Isto foi necessário porque surgiram divergências de interpretações sobre cada tema, devido ao viés e subjetividade de cada um dos participantes. Estas divergências se tornaram evidentes pelas diferentes propostas e argumentações acerca do agrupamento das informações.



FIGURA 5. Agrupamento e organização das relações entre os temas de pesquisa (fonte: os autores, 2022)

Quadro 6 – Discussão colaborativa

Discussão colaborativa	O que está envolvido
<p>Professora: Eu acho que tem que salvar de novo. Sabe por quê? Eu acho que nesse ponto que tá cada um podia pegar e fazer o seu. Porque também depende do interesse da pessoa pra organizar isso daí. C: Uhum, é Professora: Pode ser também que tenha alguma nuance de alguns não concordarem com o jeito que o outro organiza. Por exemplo: É propósito ou é ideologia? Paulo Freire tá falando de propósito ou ele tá falando de práxis? Claro que aí vem toda essa discussão, a práxis é um política também. Tá entendendo o que eu tô falando? Vários participantes: Uhum, sim! Professora: Eu acho que a gente devia salvar e fazer um do grupo. Eu acho que seria um exercício bem importante para cada um, a partir daqui, fazer o seu também. É uma coisa assim: como eu me encaixo no todo? Como é que eu me vejo? Como eu organizo isso daí? Porque não é óbvio, né gente? Tem conceitos que são super difíceis de encaixar em cima ou embaixo... (...)</p>	<p>Discordância Argumentação</p>

FONTE: os autores, 2022

6.3 Momento 3 – Síntese e finalização da atividade

Percebemos que alguns participantes têm seus assuntos bastante variados, outros têm seu interesse mais focado e específico. Além disso, nesse momento o grupo passou a visualizar outros integrantes com foco parecido, para além de um assunto específico. Assim, organicamente construíram um eixo. O quadrante foi marcado pela percepção de se visualizar os limites e proximidades entre meio e extremos.

Os participantes questionaram novamente as possibilidades da ferramenta (Miro) e optaram por criar uma terceira prancha, tentando um

agrupamento coletivo apesar das organizações individuais serem incentivadas. Relembramos que no início da atividade cada participante escolheu uma cor para identificar seus *post-its*. Assim, nesta etapa os *post-its* foram posicionados sob o ponto de vista de seus autores, a partir de critérios estipulados em grupo e de uma organização quadridimensional. No topo, foram posicionados assuntos de cunho mais teórico e ligados ao mundo das ideias. Na base, foram colocados os autores e experiências ligadas à prática que ocorre no cotidiano escolar. À direita da prancha ficaram práticas e ideias relacionadas ao mundo material, ou seja, o mundo dos objetos, e à esquerda assuntos que tangem o sujeito e sua relação com o mundo. Esta situação é demonstrada no diálogo do quadro 7 e na figura 7. Por meio desta proposta de organização foi possível visualizar a localização dos interesses de pesquisa de cada participante.

Quadro 7 – Conceitos e relações

Discussão colaborativa	O que está envolvido
E: É um quadrante que a gente tá construindo? Professora: Eu não queria usar esse nome, mas eu acho que é (risos). A gente não consegue fugir da matemática!	Questionamento Reflexão

FONTE: os autores, 2022

A partir do entendimento coletivo, houve um consenso de que a representação fosse retomada com o foco individual. Assim, um conhecimento foi construído na esfera coletiva, e os participantes concluíram que, a partir de proposições do grupo, era necessário o aprofundamento dos assuntos ali trabalhados, mas para isso, precisaria de tempo para que esta transformação de conhecimentos pudesse acontecer na esfera individual, trazendo o melhor aproveitamento para cada um dos participantes.

Nesse momento, as imagens foram salvas e a equipe voltou para as observações finais no Discord. A reunião visual resultou no desenvolvimento de um mapa de afinidades.



FIGURA 6. Distribuição dos assuntos em eixos conforme afinidades (fonte: os autores, 2022)

A decisão de que a representação estava pronta deu-se pelo término do tempo usual dos encontros. O grupo decidiu encerrar entendendo que aquela seria um resultado para aquele dia específico e representaria a identidade do grupo. No momento final da reunião, foram tecidas algumas análises sobre o que a representação dizia sobre o grupo e seus interesses e vertentes.

Percebemos, a partir das falas finais dos participantes, que a dinâmica foi enriquecedora e funcionou como uma ferramenta para viabilizar a construção coletiva do conhecimento. Como mostra a figura 1, a esfera coletiva transformou a esfera individual e vice-versa. Como pode ser observado nos quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Conhecimento colaborativo

Discussão colaborativa

A: Uma coisa que eu achei muito legal foi que a cada etapa foi como que uma nova camada de conhecimento. Sabe? Então algumas coisas que talvez não estivessem próximas na segunda etapa, terminaram próximas. Sabe? Na primeira etapa não tinham ligação e terminaram grudadinhas. A gente vendo essa nova camada de pensamento do outro a gente vai reajustando a rota muitas vezes. Eu achei bem legal e achei que não ia ter um resultado tão interessante quando eu vi tanto caos

O que está envolvido

Esfera individual atualizada pela esfera coletiva

FONTE: os autores, 2022

Apesar da aceitação final e engajamento do grupo, alguns integrantes se mostraram desconfiados em um primeiro momento sobre as possibilidades da atividade. Porém, esta insegurança só foi revelada na discussão final, como mostra o quadro 9.

Quadro 9 – Conhecimento colaborativo

Discussão colaborativa	O que está envolvido
<p>B: Eu pensei aqui que quando a gente decidiu no início que ia todo mundo junto fazer e mexer o mesmo tempo e ligar o microfone ao mesmo tempo, a falei cara, isso não vai dar certo, ninguém vai entender nada que o outro tá falando. Só que no final das contas de muito certo porque foi uma desorganização organizada. E mesmo eu que tenho esse nervoso de querer ajeitar tudo, eu consegui abstrair isso e olhar como grupo mesmo. Então assim, se eu estivesse sozinha, eu teria ajeitado cada um dos post-it botando um do lado do outro... Então isso foi legal também. A gente se encontrou na nossa desorganização.</p>	<p>Esfera individual atualizada pela esfera coletiva</p>

FONTE: os autores, 2022

Os participantes trouxeram para o grupo seus próprios pressupostos, ideias e contribuições de suas esferas individuais, expressando-os no modo verbal-gráfico, sem discuti-las oralmente. Com o desenvolvimento da reunião visual, os participantes passam a comunicar-se mais verbalmente e a interagir colaborativamente com as representações gráficas. Vale ressaltar que o grupo era bastante entrosado e apesar de divergências de ideias, não surgiu durante a prática nenhum tipo de conflito.

A figura 7 representa como as etapas identificadas na reunião remota se encaixam dentro do diagrama proposto na figura 1.

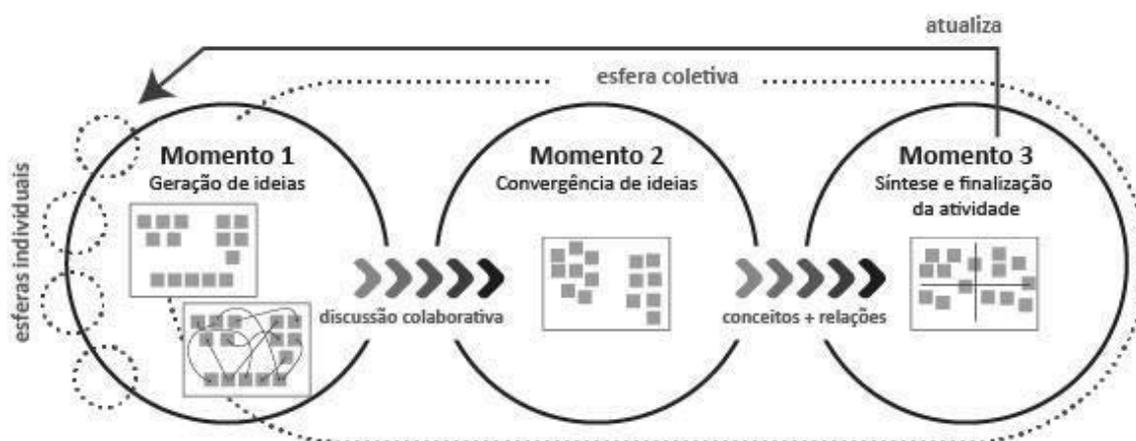


FIGURA 7. Reunião visual apoiada pela discussão colaborativa (fonte: os autores, 2022)

A partir da conversa final entre os participantes, da construção do mapa de afinidades e das atitudes e etapas propostas espontaneamente no decorrer da atividade, observamos que a construção colaborativa de conhecimento viabilizada por uma ferramenta visual é promissora e apresentou resultados satisfatórios.

Por fim, apresentamos a opinião da professora que se dispôs a guiar a atividade e, assim como os demais participantes, teve a percepção de que algo foi alterado, atualizado, a partir da atividade proposta:

Professora: Eu acho que o que a gente fez aqui foi um metadesign. Aprendizagem inventiva é aquela coisa, as práticas elaboram a mim e elaboram o meu mundo. A partir dessa prática, cada um sai daqui diferente. Subjetivamente. A subjetividade foi alterada. O mundo também foi alterado. A gente nunca mais vai conseguir não ver isso aqui. não pensar nisso aqui. (...) Mais uma vez, pelo meio digital, a gente inventa meio de se relacionar.

É importante observar que a professora também é designer e faz uso de práticas e representações visuais com frequência, fato que facilitou a condução da atividade bem como as proposições e observações durante a prática.

Constatamos que a reunião visual possibilitou, além da discussão colaborativa, a criação de um artefato visual, um mapa de afinidades, que direcionou ações futuras do grupo. Alguns desafios como problemas nas plataformas e direcionamento das atividades poderiam ser resolvidos com testes anteriores à reunião ou disponibilização prévia de tutoriais, bem como a utilização das etapas já estabelecidas na dinâmica de produção de RGS, com delimitação de tempo para cada atividade. Esta pré-organização da atividade possibilitaria maior rendimento e/ou aproveitamento da reunião visual.

7. Considerações Finais

Neste artigo relatamos a dinâmica de produção de RGS, como meio de condução de reuniões visuais. Até o momento essas dinâmicas haviam sido registradas apenas presencialmente, contudo pela situação pandêmica enxergamos a possibilidade de aplicá-la em contexto remoto. Observamos alguns desafios durante a realização da reunião, os quais se relacionam principalmente ao uso das plataformas e a comunicação da equipe. Antes de a dinâmica iniciar, foram necessários em torno de 10 minutos até que todos os participantes conseguissem entrar na plataforma e comesçassem a interagir com ela. A partir desse momento, a construção do mapa de afinidades foi iniciada.

Alguns participantes tiveram dificuldade de compreender e acessar a plataforma, e/ou estava com problemas no microfone. O problema foi resolvido com a ajuda de outros participantes que não eram as condutoras da pesquisa. Outro problema com a plataforma se deu porque uma participante estava acessando as plataformas pelo smartphone, e isso ocasionou o atraso de sua entrada na reunião visual. Assim que o funcionamento da ferramenta foi entendido, as interações aconteceram com naturalidade.

Apesar de todos os desafios, os participantes se engajaram na reunião e produziram um artefato significativo para o grupo, corroborando com Singh et al. (2009) que aponta a produção ativa de significados pelo desenvolvimento compartilhado de objetos como um resultado da Construção Colaborativa de Conhecimento. Neste artigo, esta produção ativa de significados foi materializada na elaboração de um artefato de conhecimento: o mapa de afinidades coletivo. Esse mapa possibilitou a visualização de interesses de pesquisa e intersecções de temas relacionados às áreas de Design e Educação entre os discentes e a docente. Até este momento, o grupo de pesquisa havia discutido temas de interesse apenas verbalmente em reuniões remotas anteriores.

Ademais, a reunião visual gerou outro desdobramento a partir do artefato criado (o desenvolvimento de um mapa de afinidades individual), que também vai ao encontro do processo de Construção Colaborativa de Conhecimento evidenciando que a esfera coletiva atualiza os conhecimentos individuais.

Para além das contribuições específicas para o grupo de pesquisa, a interação entre pessoas de diversas áreas de formação na reunião é um indício de que habilidades como o pensar projetual e o uso da linguagem visual (atividades relacionadas diretamente ao campo do design), foram praticadas e estruturadas também por não designers.

Em pesquisas futuras, vislumbramos investigações sobre recomendações específicas para o contexto remoto, realização da dinâmica sem a presença de designers e realização em contextos híbridos.

Referências

ANTUNES, C. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

ARNHEIM, R. **Visual thinking**. Berkeley: University of California Press, 1969.

BELL, S.; MORSE, S. Rich pictures: a means to explore the 'Sustainable Group Mind'. In: *The 16th annual international sustainable development research conference*, 30 May – 01 Jun 2010, Hong Kong, China.

BERTOSO, L. S; MORAES, R. P.; PADOVANI, S. Dinâmicas colaborativas de discussão visual: um mapeamento sistemático. In: **Anais do 10º Congresso Internacional de Design da Informação**, 2021, São Paulo: Blucher, 2021. p. 64-79.

BOBEK, E.; TVERSKY, B. Creating visual explanations improves learning. **Cognitive Research: Principles and Implications**, 1, 27, 2016. <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0031-6>

BRENDTRO, L.; BROKENLEG, M.; VAN BOCKERN, S. **Reclaiming youth at risk**: Our hope for the future. Bloomington, IN: Solution Tree, 2002.

BROUWER, H.; WOODHILL, J.; HEMMATI M.; VERHOOSSEL, K; VUGT, S. V. **The MSP Guide**: How to design and facilitate multi-stakeholder partnerships. United Kingdom: Practical Action Publishing, 2019.

CASTRO, A.; MENEZES, C. Aprendizagem Colaborativa com suporte computacional. In: Pimentel, M.; Fucks, H. **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 135-156.

CRAIK, F.; LOCKHART, R. Levels of processing: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 11, 671–684, 1972.

CYRS, T. E. Visual thinking: let them see what you are saying. **New directions for teaching and learning**, n. 71, Fall, pp. 27-32, 1997.

ENGELHARDT, Y. **The Language of Graphics**: a framework for the analysis of syntax and meaning in maps, charts and diagrams. Amsterdam: ILLC – Publications, 2002.

EPPLER, M. PFISTER, R. A. **Comunicação Visual: como utilizar o design thinking para resolver problemas e se comunicar melhor em qualquer situação**. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2019.

FONTOURA, A. M. **EdaDe**: a educação de crianças e jovens através do design. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HARDY, K.; GARFEN, D. Driving Innovation and Collaboration Remotely. **ITNOW**, 62(3), 21–23, 2020.

HEISER, J.; TVERSKY, B.; SILVERMAN, M. **Sketches for and from collaboration**. In J. S. Gero, B. Tversky, and T. Knight (Eds.), *Visual and*

spatial reasoning in design III. pp. 69–78, 2004. Sydney, Australia: Key Centre for Design Research.

MARTINS, BIANCA MARIA REGO; “Repertório comum colaborativo de práticas de aprender-fazendo: cartografando parentescos”, p. 510-524 . In: 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.

MENDES, J. L.; PONTE, E. A. R.; SOUSA, L. B.; SAMPAIO, C. K. R. P.; PONTE, N. M. M. Educação à Distância e Docência no Ensino Superior: Mudança de Paradigma Através da Utilização das Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem em Tempos de Pandemia da Covid 19. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia** (Online), v.15, n. 55, p. 755-768, Maio/2021.

MORAES, R. P.; MONT’ALVÃO, C.; PADOVANI, S. Estudo comparativo de ferramentas colaborativas online para facilitação visual In: **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. 1139-1153. DOI 10.5151/cidicongic2021-088-353236-CIDI-Tecnologia.pdf

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. The theory underlying concept maps and how to construct them. **Florida Institute for Human and Machine Cognition**, 1, 2006.

PADOVANI, S. Representações gráficas de síntese: artefatos cognitivos no ensino de aspectos teóricos em design de interface. **Educação Gráfica**. V.16 N°02. Pg 123-142, 2012.

PADOVANI, S.; BUENO, J.; DE OLIVEIRA, J. F. Representações Gráficas de Síntese (RGS): em busca de uma elucidação do conceito. **InfoDesign – Revista Brasileira de Design da Informação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 131–151, 2020. DOI: 10.51358/id.v17i1.738. Disponível em: <https://infodesign.org.br/infodesign/article/view/738>. Acesso em: 4 ago. 2022.

PADOVANI, S.; HEEMANN, A. Representações Gráficas de Síntese (RGS) como artefatos cognitivos para aprendizagem colaborativa. **Estudos em Design** (Online), v. 24, p. 45-70, 2016.

ROAM, D. **The back of the napkin: solving problems and selling ideas with pictures**. New York:Portfolio, 2009.

RODRIGUES, B. B. et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2020, v. 44, n. Suppl 01 [Acessado 31 Agosto 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>>. Epub 02 Out 2020. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>.

ROUSH, C.; BURMEISTER, A. R. COVID-19 and the Central Dogma: an Activity To Improve Student Learning and Engagement. **Journal of microbiology & biology education**, 21(3), 21.3.68, 2020.

SEELS, B.A. Visual literacy: The definition problem. D.M. Moore ve F.M. Dwyer, (Eds.). **Visual literacy: A spectrum of visual learning**. (pp. 97-112), 1994. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

SIBBET, D. **Reuniões Visuais**. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2013.

SINGH, G., HAEKINS, L.;WHYMARK, G. Collaborative knowledge building process: an activity theory analysis. **VINE: The journal of information and knowledge management systems**, 39(3), 2009, 223-241.

STAHL, G. **Group cognition: computer-support for building collaborative knowledge**. Cambridge: The MIT Press, 2006.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage, 2010.

VIVACQUA, Adriana Santarosa; GARCIA; Ana Cristina Bicharra. Ontologia de colaboração In: FUKS, H.; PIMENTEL, M. **Sistemas Colaborativos**. São Paulo: Elsevier, 2011.

AGRADECIMENTOS

Sem os integrantes do grupo Design & Escola este artigo não seria possível. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Como referenciar

BERTOSO, Luciana; NARDON, Priscila; MORAES, Reinaldo; PADAVANI, Stephania. Reunião visual remota para construção colaborativa de conhecimento. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 171-196, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68036>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 30/06/2022 | Aceito em 25/08/2022

Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil

Isabela Mosquini (UFSC, Brasil)
isabelaamosquini@gmail.com

Jessica Maria Tomé (UFSC, Brasil)
contato.jessicatome@gmail.com

Rochelle Cristina dos Santos (UFSC, Brasil)
rochelle.ufsc@gmail.com

Thabata Janine Buse Pinheiro (UFSC, Brasil)
thabata.pinheiro24@gmail.com

Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil

Resumo: O presente estudo busca explorar o teor do ensino em design, apontando diferenças e semelhanças entre a educação de design no Brasil e de arte industrial na escola soviética VKHUTEMAS (Oficinas Técnico-Artísticas Superiores). O objetivo é promover uma reflexão sobre o caráter do ensino, considerando suas finalidades, interesses e a quais propósitos o design tem servido à sociedade. Os relatos aqui trazidos buscam auxiliar como embasamento histórico e pedagógico para a discussão e reflexão do ensino do design, identificando seus objetivos frente a diferentes contextos.

Palavras-chave: Design no Brasil. Vkhutemas. Ensino de Design.

Drawing parallels: VKHUTEMAS and design in Brazil

Abstract: *The present study seeks to explore the content of design education, pointing out differences and similarities between design education in Brazil and industrial art education in the Soviet school VKHUTEMAS (Higher Technical-Artistic Workshops). The goal is to promote a reflection about the character of education, considering its purposes, interests and to which purposes design has served society. The reports presented here seek to help as a historical and pedagogical basis for the discussion and reflection on the teaching of design, identifying its objectives in different contexts.*

Keywords: *Design in Brazil. Vkhutemas. Design Education.*

1. Introdução

O presente artigo objetiva traçar um paralelo entre dois momentos históricos diferentes, que compõem trajetórias históricas em relação ao ensino de design: as contribuições da escola soviética VKHUTEMAS e o desenvolvimento do ensino de design no Brasil. Apesar das estruturas econômicas, políticas e sociais distintas e da diferença cronológica entre os cenários aqui observados, o que se propõe é justamente explicitar as diferenças entre ambos. O objetivo é questionar o atual modelo de ensino do design no Brasil, buscando gerar uma reflexão sobre as motivações e finalidades que cada um dos sistemas de ensino buscou desenvolver. Não há, portanto, interesse em comparar as duas propostas de ensino.

Segundo Forty (2007), o design nasceu ao longo da história do capitalismo e desempenha um papel importante na criação da riqueza industrial. Não ao acaso, o design foi incorporado à estratégia empresarial e atualmente é comum, por parte da iniciativa privada, a utilização de práticas como o “*design thinking*”, que se define como uma “forma de descrever um conjunto de princípios, que podem ser aplicados por diversas pessoas, a uma ampla variedade de problemas” (BROWN, 2010, p. 6).

Quanto a essa perspectiva do uso de design como atuante na solução de problemas, é possível afirmar que não se trata de algo novo. De acordo com Bonsiepe (2012), se faz necessário resolver problemas de relevância social por meio da atividade projetual. Porém, ainda que o design seja visto como uma disciplina que soluciona as mais diversas problemáticas, vivemos em um mundo onde nem mesmo necessidades básicas são supridas, para a maioria da população. Quais seriam então os problemas que o design soluciona? Ou ainda, para quem o design, de fato, soluciona problemas?

No Brasil há mais de 1300 cursos na área com diferentes habilitações. (E-MEC, 2022). É perceptível que o design acaba por ser utilizado não como uma ferramenta para solucionar problemas de ordem social, mas como instrumento para a criação de necessidades e desejos de consumo. Suas responsabilidades frente às questões sociais, políticas e econômicas ficam em segundo plano ou nem mesmo são consideradas. É possível afirmar que o ensino de design está relacionado a esta problemática: uma educação que não valoriza discussões sociais, políticas e ideológicas tende a formar profissionais também desconectados dessas questões, tão essenciais à construção de uma nova sociedade.

Este artigo, portanto, se propõe a apresentar uma explanação crítica sobre o ensino de design, traçando um paralelo entre as experiências do Brasil e de uma construção revolucionária no ensino de artes técnicas, mais especificamente, da experiência russa soviética VKHUTEMAS.

2. Desenvolvimento

Para haver uma abordagem relevante sobre o ensino de design, de modo a conhecê-lo e criticá-lo, é necessário compreender os processos históricos que o envolvem, dando ênfase para contextos políticos, econômicos e sociais, indispensáveis nesse processo. Para isso, propõe-se o procedimento metodológico de abordagem qualitativa e natureza básica, denominado pesquisa exploratória, em que, através de pesquisa bibliográfica, buscou-se reunir informações sobre o surgimento e desenvolvimento da VKHUTEMAS e do campo disciplinar do design no Brasil. Objetivando explorar o teor do ensino em diferentes sistemas econômicos, o artigo possibilita identificar o processo que sedimentou a prática de design que se conhece hoje, analisando diferenças e semelhanças entre o design no Brasil e na escola soviética de arte industrial VKHUTEMAS.

A Escola Russa

A VKHUTEMAS, referência importante quando se trata de abordagens sociais do design, está inserida em um contexto histórico complexo e turbulento, repleto de desdobramentos que, dada a definição deste estudo, não será possível esgotar. Porém, é imprescindível conhecer, mesmo que em suma, a história do que buscamos compreender.

As Oficinas Técnico-Artísticas Superiores, conhecidas por “VKHUTEMAS”, surgem a partir de importantes pilares: o desenvolvimento das vanguardas estéticas russas, o avanço da educação no país e a Revolução Russa de 1917. A começar pelo desenvolvimento das vanguardas estéticas russas, é importante destacar que estas surgiram em um contexto político permeado por revoltas e crescimento dos ideais revolucionários que culminaram na Revolução de 1917:

[...] diferentemente da França, onde as invenções na arte seguiram em um ritmo histórico moderado, a Rússia experimentou uma situação de explosão na arte por volta de 1910. Os jovens rebeldes romperam os laços com a tradição, rejeitaram o conhecimento recebido dos professores, sentindo que os fundamentos inabaláveis da arte tradicional não eram mais capazes de expressar uma compreensão do mundo em mutação. A coragem imprudente e o ardor beligerante dos inovadores russos forçaram os contemporâneos a batizar esse fenômeno como uma vanguarda artística. (VAKAR, 2005, p. 13 *apud* LIMA; JALLAGEAS, 2020, p. 20-21)

Os movimentos artísticos do Suprematismo e do Construtivismo surgem com ideais e objetivos similares ao que é posteriormente proposto pela VKHUTEMAS: uma concepção proletária da realidade, com formação

intelectual que aponta para o desenvolvimento de uma sociedade socialista, em que a arte possui ação social e política. Para que esses objetivos revolucionários fossem alcançados, não apenas na arte e no design, mas por toda a sociedade, a educação tinha um papel essencial:

Logo após a Revolução de Outubro, o recém-formado NARKOMPROS, dirigido por Anatóli Lunatchárski, deu início à reforma dos programas educacionais das escolas russas. O alto índice de analfabetismo no país demandava por parte do governo soviético atenção especial à educação. Assim, a partir do início de 1918, muitas escolas foram abertas por todo país, democratizando o ensino tanto para crianças como para adultos. Mesmo com a Guerra Civil em curso, o esforço de incrementar o ensino era urgente e não poderia ser adiado. (LIMA; JALLAGEAS, 2020, p. 60)

É percebido, então, um intenso esforço em ampliar o alcance da educação a novas parcelas da população. Assim como observado por Matias (2014), antes do surgimento da VKHUTEMAS, já existiam as SVOMAS (Oficinas Artísticas Livres), um exemplo importante da busca pela educação revolucionária. Esses centros de ensino, que surgiram em 1918, eram conhecidos por sua forma revolucionária de abordar a educação, sem a necessidade de testes de admissão ou certificados do ensino fundamental, aceitando também a matrícula de mulheres.

Aqui vale um adendo a respeito da utilização do termo design no contexto da VKHUTEMAS. Nesta época o termo “design” não fazia parte do vocabulário soviético, os termos utilizados eram “arte industrial” ou “arte técnica”, pois se formavam artistas industriais. O termo “design” como conhecemos hoje é consequência de um conjunto de fatores que constituem a história deste campo de conhecimento.

Conforme Lima e Jallageas (2020), em setembro de 1918 é assinado o decreto para criação do primeiro SVOMAS. Os ateliês eram laboratórios pedagógicos com a função de formar artistas e arquitetos que contribuíssem na construção de uma sociedade com princípios revolucionários. Ainda conforme os autores, os programas implantados nos SVOMAS tinham inspiração nas práticas pedagógicas desenvolvidas por Lunatcharski em 1909, já aplicadas em uma escola localizada na ilha de Capri. Esta escola era destinada aos refugiados dos diversos conflitos da época e tinha como premissa a construção de um ambiente democrático, sem ligações com os valores da sociedade burguesa de outrora.

A organização política era uma expressão estimulada nos SVOMAS, tornando o ateliê diferenciado de outras instituições russas. É inegável que tal iniciativa proporcionou uma abertura inédita na busca da autonomia de

alunos e professores, além de possibilitar um ambiente multidisciplinar. Como exposto por Lima e Jallageas (2020), os programas eram eleitos por docentes e discentes através de assembleias conjuntas.

Os SVOMAS contavam com dois departamentos específicos: Ensino Artístico e Gestão Econômica, além de duas seções: Propedêutica que reunia as disciplinas de Formação Básica e a Especializada que oferecia um conjunto de conhecimentos conforme as áreas de trabalho artístico escolhidas. Quanto às disciplinas, havia grande variedade:

A organização do primeiro SVOMAS foi eficaz logo de início, chegando já em 1919 a ter 14 ateliês de pintura, 4 de escultura, 3 de arquitetura, além de ateliês de artes aplicadas (arquitetura de interiores, têxtil, metais, gravura e impressão, cenografia, pintura ornamental, porcelana, cerâmica e ferro) (Khan-Magomedov, 1990). [...] O segundo SVOMAS, ao contrário, tinha os mais influentes e importantes nomes das artes russas no momento. [...] Ele compreendia 14 ateliês de pintura, 4 de escultura, 3 de arquitetura, 1 de gravura (água-forte), 1 de fotografia e 1 de pintura sem mestre designado. (MIGUEL, 2019, p. 127).

Como destacado anteriormente, a intenção era criar um ambiente multidisciplinar de modo a expandir conhecimentos e formar cidadãos conscientes e ativos na construção de uma nova sociedade, logo, cursos complementares também eram oferecidos:

Além dos ateliês artísticos, havia também outros cursos para complementação do aprendizado como estética, filosofia da arte, teoria da arte, história e crítica da arte, história da mitologia antiga, história da arte francesa contemporânea, anatomia plástica, desenho, *faktura*¹, cor e composição, cenografia, história da pintura monumental, psicologia, lógica, filosofia das formas contemporâneas e teoria poética. (MIGUEL, 2019, p. 128)

Ainda em 1919, é possível observar também a experiência das RABFAK, (Faculdades Operárias) que eram destinadas a qualquer cidadão maior de 16 anos, independente do gênero, oriundo do campo ou da indústria. Os cursos ofertados visavam capacitar e proporcionar aprendizado técnico e introdutório de modo a viabilizar a possibilidade dos alunos acompanharem os cursos superiores especializantes (LIMA; JALLAGEAS, 2020). Conforme

1 Grifo das autoras: A palavra 'faktura', em russo, possui um significado mais amplo do que o termo em francês. Para os Construtivistas ela tem um significado mais próximo de textura, porém com um conteúdo mais rico em implicações materiais e ideológicas (NAKOV, 1977 *apud* MIGUEL, 2019).

Miguel (2019), a primeira RABFAK foi aberta em fevereiro de 1919, promovendo cursos como Contabilidade, Física, Geografia Econômica e Direito Comercial.

Em seguida, como exposto por Miguel (2019), ao passo em que os SVOMAS foram marcados pela horizontalidade, é possível afirmar que a VKHUTEMAS, que surgiu em seguida, foi caracterizada pela hierarquia e principalmente pela necessidade de atender a outras demandas da sociedade. Isto é, devido à insatisfação de mestres, alunos e outros atores na sociedade soviética que não enxergavam os movimentos de vanguarda e determinadas práticas pedagógicas com bons olhos, o NARKOMPROS precisou interferir de modo a fundir os dois ateliês. De acordo com Miguel:

Porém, ainda havia hábitos herdados das escolas anteriores, e professores e alunos eram, em geral, conservadores em arte, com dificuldades para a aceitação de artistas de vanguarda, além de estarem desenvolvendo um modelo tradicional de divisão das belas-artes (pintura, escultura, arquitetura e artes aplicadas) (Lodder, 1983; Khan-Magomedov, 1990). Os problemas administrativos também ajudaram a levar a experiência a impasses de difícil superação. Pode-se acrescentar, ainda, a pressão exercida por círculos Proletkul't na mentalidade dos artistas e nos próprios órgãos administrativos do Narkompros (Lodder, 1983). As críticas ao sistema vinham de todos os lados. O NARKOMPROS, responsável pelo ensino em toda a Rússia, precisou montar, no segundo semestre de 1920, um modelo que agradasse a pelo menos parte dos artistas professores. (MIGUEL, 2019, p. 129)

Destaca-se que o Construtivismo, Suprematismo, Futurismo e Racionalismo como movimentos de vanguarda que contribuíram na construção de um cidadão russo consciente e ativo para com seu entorno. Como evidenciado por Lima e Jallageas (2020), a manutenção do uso de experimentações artísticas se manteve como norte para uma ação transformadora social material, não ao acaso os ateliês ganharam o status de técnico. De modo a integrar arte e técnica como ferramenta pedagógica revolucionária, pois não se pode esquecer, que a arte e a técnica não eram temas soltos, a busca pela industrialização da Rússia era um dos objetivos pautados pelas escolas.

Visto que as pautas estavam postas, era preciso desenvolver e aprimorar práticas pedagógicas e disciplinas que se alinhassem aos ideais da escola. A VKHUTEMAS contava com 8 faculdades: Arquitetura, Pintura, Escultura, Trabalho em Metal, Trabalho em Madeira, Cerâmica, Têxtil e Poligráfica (LIMA; JALLAGEAS, 2020). Para ingressar em uma destas, também era necessário passar por um processo introdutório, de modo a nivelar o conhecimento

da(o)s aluna(o)s. À medida que a pessoa estava matriculada, havia à sua disposição uma série de mestres de diversas áreas e abordagens, que fortaleceram as trocas com estudantes através de um ambiente livre, transformador e de grande estímulo à pesquisa, posto que havia incentivo à participação de grupos de estudos e publicações em revistas, isto é: teoria e prática projetual caminhando juntos na formação desse indivíduo perante a nova sociedade soviética. É importante ressaltar que devido a novas políticas na URSS, nos anos finais da escola, ela passou a se chamar VKhUTEIN (Instituto Superior Estatal Técnico-Artístico) até que em 1930 fechou as portas (MIGUEL, 2019).

O Design no Brasil

Para compreender o ensino de design no Brasil, é importante explorar o contexto da instalação da profissão no país. Lucy Niemeyer (2007) afirma que após a Semana de Arte Moderna de 1922, a efervescência modernista toma força no Brasil, onde se iniciam as movimentações que levariam a implementação do ensino de design no país, em um contexto dominado pela ideologia nacional-desenvolvimentista dos anos 1950, em que o poder da burguesia monopolista passou a depender da prática de categorias sociais diretamente ligadas à tecnologia.

Porém, antes de entrar no contexto brasileiro, vale salientar que o ensino do design no Brasil teve grande influência de conceitos do design desenvolvidos na Europa, mais especificamente do *Deutscher Werkbund*, da Bauhaus e, principalmente, da *Hochschule für Gestaltung*, em Ulm, na Alemanha. Segundo Niemeyer (2007), o *Deutscher Werkbund* (1907) se preocupava com a fusão entre arte e técnica e tinha como objetivo criar produtos e uma arquitetura coerentes com as necessidades do crescimento da indústria alemã. A Bauhaus, por sua vez, em 1919, buscava usar a própria arte como ferramenta de regeneração social e cultural, restabelecendo a unidade entre a arte e cultura, destruídas pela industrialização (WICK, 1989 *apud* MATIAS, 2014).

Após o fim da 2ª Guerra, funda-se uma nova escola de design em Ulm, a *Hochschule für Gestaltung*, fundada por Max Bill, ex-aluno da Bauhaus. Segundo Matias (2014), assim como a Bauhaus, Ulm também tem um papel estratégico na recuperação e desenvolvimento da Alemanha pós-guerra, e também na racionalização e metodização dos processos de design.

Segundo Niemeyer (2007), a Ulm propunha, a partir de 1956, um ensino baseado no “operacionalismo científico”, no qual o design era visto como parte do processo produtivo, e era determinado pelas suas próprias leis. Isso significava a padronização da produção de objetos, se caracterizando por uma estética puramente racional.

O cerne da polêmica era uma questão ideológica: a serviço do quê estaria o design. A crescente indústria alemã estava compromissada com os interesses do sistema econômico da sociedade de consumo, e não com uma prática emancipatória. (NIEMEYER, 2007, p. 47)

Apesar da diferença no ensino, a Escola de Ulm teve o mesmo destino da Bauhaus. A validade dos conceitos da escola passou a ser questionada e veio a público, o que dificultou a captação de recursos, caso não houvesse uma reformulação ideológica. A escola se auto extinguiu em 1968, mas seus professores e ex-alunos continuaram atuando, o que carregou os ideais da escola para outros países, um deles foi o Brasil.

Em 1947 é criado no Brasil o Museu de Arte de São Paulo (Masp), fruto da vontade de Assis Chateaubriand, um milionário, em fundar “uma das maiores galerias de arte do mundo”. Chateaubriand convidou Pietro Maria Bardi e Lina Bo Bardi para atuarem na fundação do Masp, que teve obras concluídas em 1968. O interesse da burguesia em estar ligada às artes criou um ambiente propício para a criação de instituições ligadas à cultura, fato este que trouxe financiamento para projetos desta natureza.

Foi no Masp que o design no Brasil passou a ser tratado sistematicamente, tanto em suas atividades didáticas e exposições, quanto em equipamentos. Lina Bo Bardi e Pietro Maria Bardi inauguram em 1951 o Instituto de Arte Contemporânea (IAC), dentro do Masp, criando a semente do ensino superior de design no país, com a maioria dos alunos bolsistas e alguns destes futuramente passando por períodos de estudo em Ulm.

Este contexto estimulou a discussão sobre a relação entre design, arte, artesanato e indústria, e estabeleceu contatos com correntes de pensamento que prevaleceram no ensino formal de design no Brasil. A valorização do artesanato nacional e a aproximação com o setor produtivo foram características deste período. O IAC existiu por apenas 3 anos, graças a um convênio com a prefeitura de São Paulo, que por insuficiência de recursos não permitiu a continuação da instituição.

Em sequência, algumas experiências foram traçadas na trajetória do ensino de design no Brasil: a inclusão do design no curso da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (FAU-USP), a Escola Técnica de Criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo (ETC-MAM) e o curso de desenho industrial do Instituto de Belas Artes (IBA), este último tendo importância fundamental na criação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI).

Niemeyer (2007) afirma que em 1960, Max Bill já havia iniciado movimentações entre Ulm e o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ),

semeando a ideia da abertura de uma escola de desenho industrial no país. Segundo a autora, ele indicou ex-alunos de Ulm para compor o corpo docente da ESDI, que se tornaram os primeiros professores desta escola. Tomás Maldonado também esteve presente neste contexto, colaborando para o desenvolvimento do currículo, em que também aplicou seu “operacionalismo científico”, que serviu de base para a elaboração.

Ao analisar as disciplinas ministradas na ESDI, Niemeyer (2007) observa que o curso manteve uma estrutura voltada ao desenvolvimento de projeto e atividades nas oficinas, dando pouca ênfase na formação tecnológica, que era algo valorizado quando o curso foi proposto. Também havia pouca aproximação com a realidade socioeconômica do país.

Por ser uma iniciativa precursora, a ESDI influenciou a definição do posto de designer no Brasil, mas apesar de a estética modernista ter estado presente na proposta original do curso, quando seu currículo foi implantado, os primeiros professores fizeram prevalecer a estética racionalista da escola de Ulm. Essa imposição de padrões importados impediu a expressão da estética modernista e limitou o nascimento de outras abordagens em projetos de design. Conforme a autora, ao ingressarem na docência, os discípulos desta leva de professores replicaram este modelo, muitas vezes logo após a graduação e sem aperfeiçoamento acadêmico, se dedicando mais ao mercado do que à academia. Parte destes primeiros graduandos foram responsáveis pela criação de outros cursos, justificando a ESDI como modelo de ensino do design no Brasil.

Niemeyer afirma ainda que a falta de fundamentação teórica levou à ideia de que “design se faz fazendo”, passando a ideia de que um exercício profissional vocacional e iniciatório, baseado na prática (2007). Segundo a autora, o caráter emancipatório do design é duvidoso à medida que sua atividade se encontra à mercê dos interesses do capital internacional e a serviço da conservação de interesses da classe dominante, não havendo uma preocupação social sobre os impactos da profissão na cultura material, na segurança, conforto e satisfação do usuário, e sim no melhoramento de processos que gerem o menor gasto e o maior lucro. Niemeyer afirma que a pouca fundamentação teórica da escola pioneira de design gera fragilidades na posição do designer no mercado de trabalho e frente a outros profissionais de outras áreas mais fundamentadas (2007).

De acordo com Lona e Barbosa (2020), somente um longo período após o surgimento das primeiras escolas de design no Brasil começaram a ser definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que serviriam como normativas para os cursos. Ao analisarem as diretrizes, as autoras concluem que os cursos devem formar profissionais capacitados para o pensamento

reflexivo e com aptidão para produzir projetos criativos considerando o contexto socioeconômico e cultural.

Neste sentido, a visão utilitarista da prática deu lugar ao pensamento reflexivo. Considerando-se a formação do profissional designer proposta nas DCNs, Oliveira (2009) defende a reflexão crítica da prática pedagógica, de modo sistematizado e permanente, que contempla a perspectiva de uma linha de pesquisa que venha aprofundar os estudos nesta área, no qual o ensino do design no Brasil estará centrado em uma reflexão acerca do discurso pedagógico e do currículo do ensino de design. (LONA; BARBOSA, 2020, p. 64)

As autoras ainda observam que no artigo 4º das DCNs consta que os estudantes de design devem possuir competências voltadas para o mercado de trabalho, dominando técnicas, processos de criação, e conhecendo os processos produtivos, o gerenciamento financeiro, custos, qualidade e aspectos econômicos e socioculturais que afetam as empresas, sabendo interpretar fenômenos mercadológicos e culturais, trabalhando em equipe e interagindo com outras áreas do conhecimento (2020). A conclusão é que essa abordagem de ensino prioriza a atuação no mercado, a partir de um aprendizado voltado à visão sistêmica, atual e multidisciplinar, em que o aluno deve conhecer os conteúdos de gestão e sua relação com a produção e o mercado (LONA; BARBOSA, 2020).

[...] estes cursos irão formar profissionais para o mercado de trabalho, ou que irão criar a sua própria empresa, o que ressalta a importância de uma formação multifacetada e atenta as mudanças empresariais e sociais, que também constam das DCNs e dos projetos pedagógicos dos diversos cursos de Design no Brasil. (LONA; BARBOSA, 2020, p. 66)

Traçando Paralelos

Para entender as diferenças relatadas, é importante elucidar as conexões criadas para o estudo. Neste caso, buscaram-se modelos de desenvolvimento de design que partissem de sistemas políticos e econômicos opostos. É extremamente importante entender a intrínseca relação do design com a geração de mercadorias no capitalismo, uma vez que este, como o conhecemos, surgiu no sistema capitalista e contribuiu ativamente na criação de riqueza industrial (FORTY, 2007). Como dito por Marx: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’” (MARX, 1800, p 157). E por mercadorias, Marx se refere aos objetos.

Também se faz importante elucidar acerca da função da educação. No Brasil, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, a educação se propõe a preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Considerando que as práticas pedagógicas aplicadas no ensino tendem a ser um reflexo dos anseios da sociedade e do momento histórico, é possível presumir que as experiências expostas neste trabalho foram consoantes às necessidades dos seus respectivos sistemas.

Sobre a experiência da escola soviética, considera-se o modelo socialista, ou seja, o proletariado à frente das propostas de concepção de sociedade. Como salienta Miguel (2019):

O pensamento russo marxista estava basicamente centrado na função da arte na sociedade, sua relação com o poder político – agitação, propaganda e educação – e sua validade em uma sociedade socialista, além do engajamento nas lutas sociais do momento. (MIGUEL, 2019, P.107)

Conforme a perspectiva marxista, destaca-se o filósofo e educador Dermeval Saviani pela pedagogia histórico-crítica que compreendia a realidade a partir dos contextos político, social, econômico e cultural de uma sociedade. De acordo com Saviani:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 121)

Destaca-se também a perspectiva Freireana de pedagogia. O educador e filósofo Paulo Freire evidenciou em seu livro *Pedagogia da Autonomia* a impossibilidade de haver neutralidade na educação, e sendo esta reflexo da sociedade, há a impossibilidade de não dispor de viés político:

A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 1997. p. 56)

É possível perceber, considerando as perspectivas aqui apresentadas, que mesmo não sendo práticas pedagógicas contemporâneas, os autores destacados aproximam-se de um entendimento similar quanto a importância do ser político, da sociedade e do sistema perante o ensino e as práticas pedagógicas.

Avaliando também o processo histórico das perspectivas aqui abordadas – os exemplos do ensino de design no Brasil e na URSS, mais especificamente na VKHUTEMAS – são perceptíveis as diferenças na abordagem educacional adotada. Essa constatação tem por objetivo, justamente, questionar o caráter do ensino de design e a quem ele serve, em cada uma das situações, propondo uma reflexão sobre o papel da profissão e sua responsabilidade para com a sociedade.

Nos SVOMAS havia o estímulo à organização política, o que proporcionava uma maior autonomia de alunos e professores, um ambiente multidisciplinar, e também a participação ativa de docentes e discentes nos programas de ensino através de assembleias. Já o ensino no Brasil seguiu uma linha voltada à experiência e formação dos docentes, e se baseava na adaptação do modelo de ensino ulmeano no contexto nacional, voltado ao mercado e não à transformação política e social.

Outro fator comparativo relevante para a exploração dessas experiências é a forma de ingresso da população às escolas. Nas Faculdades Operárias desenvolvidas na soviética, a participação era destinada a qualquer cidadão maior de 16 anos, independente de gênero, oriundos do campo ou da indústria, visando capacitar e proporcionar aprendizado técnico e introdutório de modo a viabilizar a possibilidade dos alunos acompanharem os cursos superiores especializantes. Por outro lado, no sistema de ensino público brasileiro é visível que o acesso ao ensino é destinado a poucos. Segundo o Censo da Educação Superior de 2020, foram disponibilizadas 19,6 milhões de oportunidades de ingresso ao ensino superior, mas dessas, 18,7 milhões foram através de redes privadas de ensino (BRASIL, 2022).

As vanguardas artísticas do período de fundação da VKHUTEMAS visavam a construção de um cidadão russo consciente e ativo para com seu entorno. A arte era utilizada como ferramenta pedagógica revolucionária, utilizada para a ação transformadora social material, o que levava os ateliês a um status técnico. Arte e técnica integrados para a industrialização soviética. No caso brasileiro, também houve a intenção de melhoramento da indústria no país, mas isso se deu em um contexto em que o profissional de design se insere no mercado capitalista, não havendo uma preocupação social sobre os impactos da profissão na cultura material, na segurança, conforto e satisfação do usuário, e sim no melhoramento de processos que gerem o menor gasto e o maior lucro.

Complementar a isso, é importante realçar que sob a perspectiva capitalista, o surgimento do design industrial aplicado aos artefatos pode ser interpretado de algumas formas. Conforme Forty (2007), as principais são a respeito da parte estética do produto, e a outra refere-se à preparação das

instruções da produção de bens manufaturados, do projeto em sua totalidade. Quanto à questão estética, é possível afirmar que tal conceito se deve à própria literatura do design. Ainda de acordo com Forty (2007), a sociedade passou a associar design aos objetos belos. Para Matias (2014) a vulgarização do termo design está relacionada ao fato de que, geralmente, as atividades econômicas utilizam a palavra design com a finalidade de acrescentar valor às mercadorias.

3. Considerações finais

As exposições aqui realizadas buscaram abordar o ensino de design com base em experiências de contextos políticos, sociais e econômicos diferentes, em busca de uma reflexão acerca do caráter e objetivos da educação em design. Objetivou-se trazer ao leitor uma argumentação que questiona não apenas os métodos de ensino, mas o sistema em que esse ensino está inserido e seus interesses para com a educação.

Observando a experiência brasileira na formação do ensino de design, é notório o foco nos objetivos econômicos e mercadológicos. Mesmo passados tantos anos, o processo de ensino desenvolvido nessas escolas segue um processo muito similar ao que era praticado na ESDI, com pouca aproximação com a realidade socioeconômica do país e pouca fundamentação teórica.

O objetivo do presente artigo foi, justamente, questionar o porquê de um modelo limitado às experiências mercadológicas seguir sendo tão amplamente utilizado justamente em um país que carece de tantas transformações sociais. Ainda que as estruturas políticas, sociais e econômicas sejam distintas, ressaltar dois modelos com mais de 100 anos de diferença e apresentar a experiência da VKHUTEMAS busca justamente salientar que existem outras formas de pensar e fazer design, assim como outras formas de viver, consumir e se organizar para além do capitalismo.

Nesse sentido, as experiências demonstradas pela VKHUTEMAS nos proporcionam exemplos de como o ensino, a teoria e a prática de design podem servir à sociedade e suas necessidades, de forma a reforçar e contribuir com a busca por uma educação emancipatória e revolucionária. A importância das explicações, é explorar seu potencial em gerar reflexões, aos designers, tanto quanto aos não designers, sobre a capacidade da disciplina como apoiadora de um sistema, desmistificando a ideia de que é possível produzir um design neutro ou fora de um contexto social, político e ideológico. Cabe aos estudantes e pesquisadores de design questionarem de que forma os estudos, projetos e produções desenvolvidos agem sobre a sociedade, indagando profundamente sua finalidade.

Referências

BONSIEPE, G. **Design como prática de projeto**. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2022.

_____. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. 2020. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FORTY, A. **Objetos de desejo**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIMA, C; JALLAGEAS, N. **Vkhutemas**: desenho de uma revolução. São Paulo: Kinoruss, 2020.

LONA, M. T; BARBOSA, A. M. O ensino de design no Brasil: formação das escolas, Diretrizes Curriculares Nacionais e ENADE. **DATJournal**: ensino do design e da arte. São Paulo: v.5, n.2, 2020. Disponível em: <https://datjournal.anhembibr.com/issue/view/12/12>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MARX, K. **O Capital** – Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATIAS, I. **Projeto e revolução**: do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design. Florianópolis: Editora em Debate/UFSC, 2014. Disponível em: <https://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo/iraldo-matias-projeto-e-revolucao-fetichismo-gestao-uma-critica-teoria-design/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MIGUEL, J. D. **Arte, ensino, utopia e revolução:** os ateliês artísticos VKhUTEMAS/VKhUTEIN (Rússia/URSS, 1920-1930). Florianópolis: Editoria em Debate/UFSC, 2019.

NIEMEYER, L. **Design no Brasil:** origens e instalação. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

Como referenciar

MOSQUINI, Isabela; TOMÉ, Jessica Maria; SANTOS, Rochelle Cristina dos; PINHEIRO, Thabata Janine Buse. Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 138-154, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68046>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 08/06/2022 | Aceito em 25/08/2022

ENSAIO

**Problemas indomáveis: um ensaio
teórico sobre *wicked problems* e
as competências do designer**

André Grilo (UFRGS, Brasil)
andre.grilo@ufrgs.br

Júlio Carlos de Souza Van Der Linden (UFRGS, Brasil)
julio.linden@ufrgs.br

Problemas indomáveis: um ensaio teórico sobre *wicked problems* e as competências do designer

Resumo: Neste ensaio teórico é discutida a natureza do problema de Design, originalmente denominado *wicked problem* e por nós traduzido como problema indomável. É discutido o papel dos problemas indomáveis no pensamento projetual do designer, tanto na contribuição de seu repertório como na sua consciência projetual, e como essa natureza de problema é basilar para o desenvolvimento de competências e aprendizagem do profissional de Design.

Palavras-chave: Epistemologia do Design. Competências. Design e Educação.

Tameless problems: a theoretical essay on wicked problems and the skills of the designer

Abstract: *In this theoretical essay, the nature of the Design problem, originally called wicked problem and translated by us as tameless problem, is discussed. The role of indomitable problems in the design thinking of the designer is discussed, both in the contribution of their repertoire and in their design awareness, and how this nature of problem is fundamental for the development of competences and continued learning of the Design professional.*

Keywords: *Design Epistemology. Competences. Design and Education.*

1. Introdução

O campo de pesquisa das competências do profissional de Design nos dias hodiernos lança a oportunidade de observar as diversas atuações e fronteiras com as quais o designer lida nos seus processos de projeto e como tais elementos influenciam a formação de tais competências. A aplicabilidade do Design no século 21 é vasta, e se materializa em diferentes resultados da ação projetual do designer. Alguns pesquisadores sugerem que essa ação projetual pode ser resultante da identidade profissional e representações sociais dos designers (ADAMS *et al.*, 2011; BJÖRKLUND, 2012; BJÖRKLUND; KEIPI; MAULA, 2020), e outros afirmam ser o reflexo do jogo de interesses dos atores com os quais o designer colabora em rede (MEYER, 2010), dentre outras explicações. Entender como os designers atuam é um caminho para identificar as competências que esses profissionais empregam para resolução de problemas de projeto. Teóricos têm apontado a relevância de observar como os designers atuam em seus processos de projeto, identificando os conhecimentos, habilidades, atitudes e outras competências desses profissionais (DONG, 2010; HORVÁTH, 2006; CHASTAIN e ELLIOTT, 2000). Esses estudos demonstram que designers não possuem uma única forma de resolver um mesmo problema de projeto e que o Design não constitui uma ciência exata, mas uma disciplina integradora de diferentes formas projetuais de conhecimento (CROSS, 2007; DORST, 2003).

Neste ensaio, revisamos teorias seminais sobre o pensamento projetual do designer, analisando a sua especificidade quanto a outras formas de pensamento humano e a sua relação com o problema de Design. Em seguida, apresentamos um modelo teórico que representa como tal relação possibilita a aquisição do saber para a resolução do problema e a formação de competências do designer.

2. O trabalho e o conhecimento do designer

Discussões recentes na academia sobre as competências do Design apontam que a formação e o conhecimento do designer estão cada vez mais alicerçados na prática, uma vez que Design é uma disciplina que envolve o criar e o agir (MEYER e NORMAN, 2020). Existem diferentes estratégias para compreender como designers trabalham. Uma delas é traçar uma linha histórica sobre os diferentes papéis que o designer exerceu ao longo da sua trajetória na sociedade (VALTONEN, 2005). Outra possibilidade é realizar inquirições exploratórias e qualitativas que permitam “acessar a mente” dos designers, sobretudo aqueles que se destacam em suas respectivas áreas de atuação, a fim de mapear e catalogar as práticas singulares desses profissionais (CROSS, 2007; DORST, 2003; BJÖRKLUND; KEIPI; MAULA, 2020).

A enormidade de aplicações do Design pode ser considerada um elemento dificultador para uma apreensão completa das competências do designer: cada vertente possui procedimentos e técnicas específicos, o que altera a interpretação e generalização do que seriam o processo, método e o pensamento de Design adotados pelos praticantes. A tentativa de generalizar a ação do designer foi uma das primeiras estratégias de pesquisa sobre as competências no campo do Design, sobretudo nas discussões capitaneadas por metodologistas a partir da década de 1960 (CROSS, 2007). Esses esforços podem ser denominados explicações epistemológicas do Design, pois tentam responder a perguntas como o que é o Design e se existiria uma forma de conhecimento exato, racional e universal do Design. Interessou a esta pesquisa compreender tais questões epistemológicas como ponto de partida.

Apresentamos a seguir um quadro teórico que sintetiza a perspectiva de pesquisadores dos anos 1960 aos 2000. É importante, antes de tudo, considerar que há diferentes correntes de pensamento que tentaram descrever o pensamento e ação do designer. Johansson-Sköldberg, Woodilla e Çetinkaya (2013, p. 132, tradução nossa) analisaram à exaustão as proposições de Simon, Cross, Lawson, Buchanan, Schön e outros teóricos do pensamento projetual:

Não acreditamos que exista um significado único de “design thinking” e, portanto, não devemos procurar por um. Em vez disso, procuramos onde e como o conceito é usado em diferentes situações, tanto teóricas quanto práticas, e qual significado é dado ao conceito [...] quem deseja dar uma contribuição acadêmica precisa ter essa perspectiva pluralista em mente, pois sem reconhecer a pluralidade e identificar a perspectiva específica, é impossível fazer uma contribuição acadêmica.

Na discussão teórica aqui exposta, buscamos entender as teorias sobre o pensamento do designer na perspectiva da Educação, considerando que a ênfase desta pesquisa é na formação de competências do designer. Interessou-nos, destarte, examinar os textos de Rittel e Webber (1973), Archer (1979), Cross (1982), Buchanan (1992) e Dorst (2003). A partir do pensamento desses autores, constituímos uma visão sobre o pensamento projetual do designer e o problema de Design.

3. Problemas indomáveis do Design

A década de 1960 foi marcada pelo *Design Methods Movement*, que se instituiu a partir de 1962 com a perspectiva de examinar e descrever o processo de design de maneira cartesiana e científica. O movimento teve entre seus expoentes os projetistas Horst Rittel, John Chris Jones e Christopher

Alexander (SOBRAL, AZEVEDO e GUIMARÃES, 2017). Os esforços para retratar o processo de design de maneira científica não eram por acaso, uma vez que a década de 1960 foi o apogeu do paradigma positivista, caracterizado pela racionalização dos fenômenos e alta valorização de estudos objetivos e pragmáticos. Essa realidade se alterou a partir da década de 1970, em que o humanismo ganhou espaço nas discussões filosóficas entre os acadêmicos e pesquisadores dos métodos (CROSS, 2007). Essa inflexão cultural provocou a mudança de posicionamento dos próprios precursores do *Design Methods*, como Horst Rittel, que assina com Melvin Webber o ensaio intitulado “*Dilemmas in a General Theory of Planning*”, berço da interpretação do Design para o conceito de *wicked problems* (RITTEL e WEBBER, 1973) originalmente proposto por Herbert Simon em “*The sciences of the artificial*” (SIMON, 1969).

Wicked problems, aqui traduzidos como problemas indomáveis, são problemas mal definidos e se diferenciam dos problemas encontrados nas ciências exatas. Matemática, física e química são exemplos de áreas do conhecimento nas quais os problemas são resolvidos de maneira científica, isto é, com ações previsíveis e possibilidade de o mesmo método ser replicado gerando os mesmos resultados. Por essa razão, foram denominados problemas domados ou domesticados (CROSS, 2007). Por outro lado, os problemas indomáveis são assim chamados por não serem contidos em si: geram demandas imprevistas durante a sua própria assimilação. Necessariamente, um *wicked problem* não é o verdadeiro problema, mas um novelo cujo desenrolar apresenta uma série de implicações e complexidades e novos problemas decorrentes desses desdobramentos. Os exemplos de problemas indomáveis de Rittel e Webber quase sempre possuem componentes humanísticos e sociais e, segundo os autores, o processo de encontrar o problema principal é tão complexo quanto solucioná-lo.

A tradução mais usual para “*wicked*” seria “perverso”; porém, ao examinar os textos desta revisão teórica, notamos que o termo traz conotação negativa ao conceito, e o sentido não parece se tratar disso, mas sim do grande potencial generativo do problema e a incapacidade de este ser delimitado de maneira hermética. Entendemos que o termo “*wicked*” foi alcunhado no inglês para sugerir que o problema de Design seria “traíçoeiro” (outro termo pouco apropriado no português), por surpreender o projetista com novos problemas, ao contrário dos problemas domados das ciências, evidentemente previsível. Então nos baseamos no conceito oposto, de problemas domados (*tame problems*), e percebemos que o problema de Design não poderia ser traduzido como “indomado”, pois daria a entender que são problemas ainda não domados mas que poderiam vir a ser. Porém, conceitualmente, também

não é o caso: o problema de design pode sempre se expandir e ramificar e cabe ao designer selecionar alternativas, capacidade que se estabelece no desenvolvimento de suas competências (DORST, 2003; HORVÁTH, 2006). Nesse sentido, a tradução “indomável”, no nosso entender, realça a ideia de que o problema de Design está em permanente movimento e constante demanda.

Em face disso, a crítica de Rittel e Webber à racionalização dos métodos do Design se direcionou ao que os autores observaram na prática: projetistas de diferentes vertentes (designers industriais e arquitetos, por exemplo) não seguiam um procedimento único para resolver problemas de projeto. A razão para isso é que os problemas que esses projetistas lidavam não eram do tipo domados, mas problemas indomáveis, pois sempre desencadeavam demandas com complexidades diferentes de atribuições originais do problema. Diferentemente de outros profissionais da indústria, como nas engenharias, os projetistas apresentavam soluções de maneira singularizada e característica de suas idiossincrasias frente ao problema apresentado. Esse padrão de pensamento orientado a problemas indomáveis pareceu ser inerente à prática projetual dos designers, o que gerou reflexões de outros teóricos das competências do Design.

4. Perspectivas epistemológicas

Archer (1979) também observou que designers lidavam com problemas que ele classificou como mal definidos, e que a capacidade de lidar com tais problemas seria intrínseca à própria ação do designer:

A primeira coisa a reconhecer é que “o problema”, em um problema de design, como qualquer outro problema definido, não é a declaração de requisitos. Tampouco “a solução” é o meio a que se chega para atender a esses requisitos. “O problema” é a obscuridade sobre os requisitos, a praticabilidade das providências previsíveis e/ou desajuste entre os requisitos e as provisões. “A solução” é uma combinação de requisitos/providências que contém uma quantidade aceitavelmente pequena de desajuste residual e obscuridade. Assim, a relação entre o problema de design e os requisitos de design e a providência de design está ao longo de um eixo e a relação entre o problema de design e a solução de design está ao longo de outro eixo. (ARCHER, 1979, p. 17, tradução nossa)

Para Archer, a linguagem com a qual o designer opera a resolução do problema é a modelagem. Uma de suas importantes contribuições epistemológicas foi a proposição do Design como disciplina equiparável às Humanidades e à Ciência, como uma terceira área da Educação geral (Figura 1), contexto no qual sugeriu denominar a palavra “Design” com D maiúsculo. Na perspectiva

do autor, a linguagem essencial das Humanidades seria a linguagem natural da comunicação humana, sobretudo a escrita. A linguagem essencial da Ciência seria a notação, sobretudo a matemática. Em Design, a linguagem essencial seria a modelagem. Um modelo, em Archer, é a representação de algo. Archer considerava que o ser humano expressa diferentes formas de modelar, o que deu sentido à ideia de que o Design seria uma forma de saber equiparável às outras duas principais áreas da Educação geral.



FIGURA 1. Design como terceira área do conhecimento em Educação (fonte: adaptado e traduzido de ARCHER, 1979)

A modelagem seria uma forma de conhecimento que habilitaria o designer a esquematizar e organizar o caos gerado pelos problemas mal definidos e indomáveis. Observa-se que, em sua tríade da Educação geral, Archer também buscou demonstrar que o Design enquanto conhecimento poderia estabelecer diálogo tanto com as humanidades quanto com as ciências, por meio da construção de modelos.

Cross (1982) tomou emprestadas as proposições de Archer (1979) ao discutir de que maneiras o Design poderia de fato ser uma terceira área da Educação geral e ombrear-se à Ciência e às Humanidades. Para tanto, Cross argumenta ser necessário distinguir a Educação entre geral e específica: a primeira, possui objetivos intrínsecos ao sujeito, como desenvolvimento intelectual, do caráter, e a autorrealização; a segunda, possui objetivos extrínsecos ao sujeito, como aspectos instrumentais e técnicos de um ofício, por exemplo.

Segundo Cross, a Educação no sentido geral vai além da formação de competências profissionais. O autor destacou que a educação em Design até aquele período esteve direcionada aos profissionais da área e era frequentemente pautada pela habilidade, ou seja, de abordagem extrínseca. Logo, ao se dirigir para uma abordagem geral de educação, seria necessário identificar o que é intrinsecamente valioso no Design enquanto conhecimento puro para o desenvolvimento humano. Segundo Cross, esse seria o ponto de partida fundamental para considerar o Design como uma terceira cultura, em reverberação a Archer (1979). Essa forma de conhecimento intrínseco Cross denominou *designerly ways of knowing* – que aqui traduzimos como “formas projetuais de conhecimento”.

Para Cross, a Educação em Design poderia habilitar o ser humano a lidar com problemas mal definidos, por meio do pensamento abdutivo (diferentemente do pensamento indutivo/dedutivo e cartesiano das ciências e da filosofia) e do pensamento não-verbal (HARRISON, 1978; FRENCH, 1979 *apud* CROSS, 1982). Esse saber do Design seria constituído a partir de um método de pensamento amparado na modelagem, formação de padrões e produção de sínteses, dentro de um fenômeno no qual o mundo é criado pelo ser humano (mundo artificial) mediante valores como idealização (engenhosidade), empatia, e a preocupação com adequação e praticidade. A seleção da solução pelo designer não seria algo exato, mas proveniente da interpretação e intuição do designer (Figura 2).

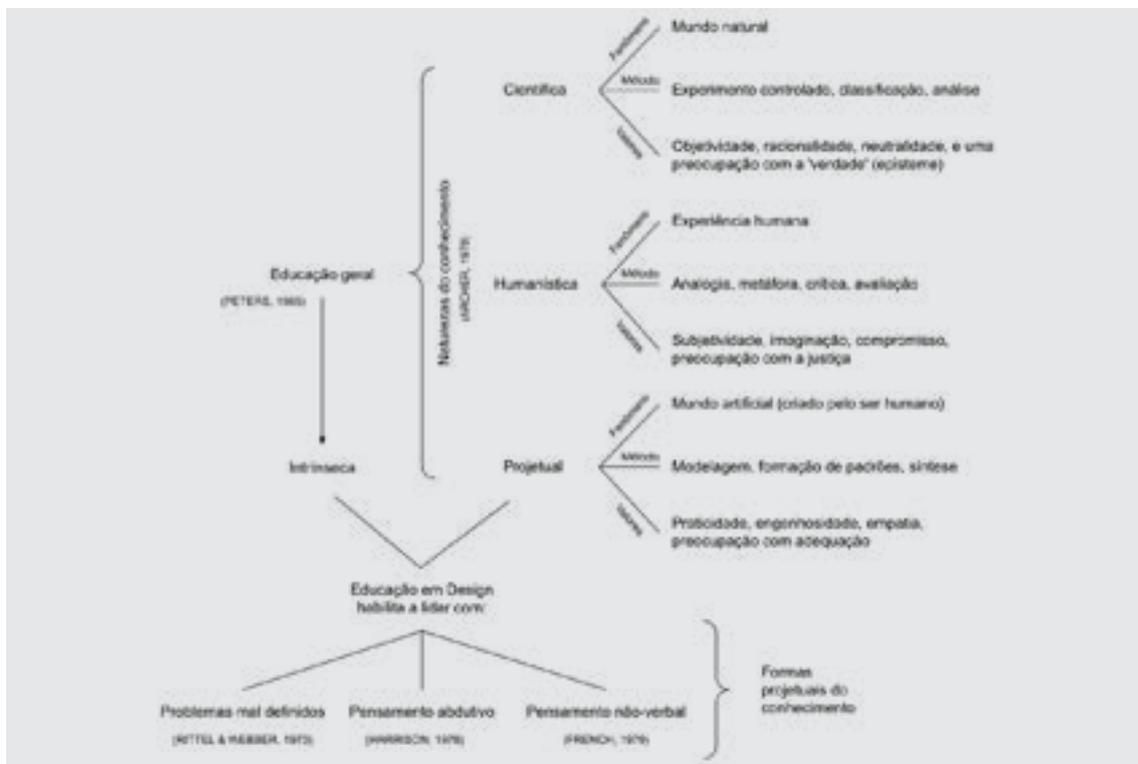


FIGURA 2. Formas projetuais do conhecimento humano segundo Nigel Cross (FONTE: autores, baseado em CROSS, 1982)

Buchanan (1992), por sua vez, oferece outra perspectiva epistemológica do Design. Para o autor, o Design seria uma nova arte liberal, ladeada pela lógica, retórica, geometria, música, astronomia, dentre outras que compõem o *trivium* e *quadrivium*. Posicionar o Design como uma arte liberal seria no nosso entender algo equiparável à Educação geral, sobretudo pelo fato de as artes liberais serem conhecimentos multidisciplinares para formação plena do sujeito, portanto de finalidade intrínseca e não necessariamente direcionada ao ofício (Figura 3).

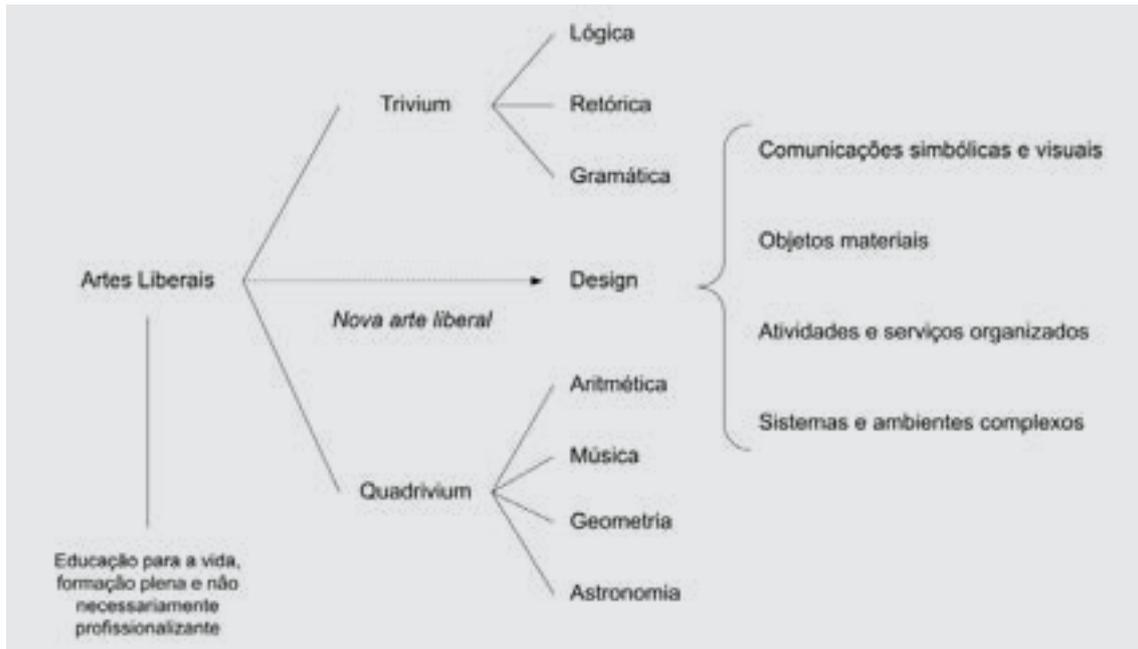


FIGURA 3. Design Thinking segundo Richard Buchanan (Fonte: Autores, baseado em BUCHANAN, 1992)

Segundo Buchanan, o pensamento do Design (*Design Thinking*, como denominado pelo autor) se manifesta em diferentes elaborações intelectivas do ser humano: nas comunicações simbólicas e visuais, nos objetos materiais, nas atividades e serviços organizados, e nos sistemas e ambientes complexos. Esses saberes se desdobram em construtos que o autor discute como inerentes à prática do designer. Buchanan sugere que designers lidam com problemas indomáveis por meio do que ele classificou como assunto do design. O assunto pode ser geral, dizendo respeito ao que é o mundo natural e o mundo artificial e projetado; e particular, quando se refere quase-assuntos, como são chamados os problemas indomáveis, uma vez que se definem ao longo do pensamento projetual. A definição desses problemas é possibilitada pelas ferramentas e procedimentos que o designer utiliza, que Buchanan denominou posicionamentos. Esses posicionamentos podem ser intuitivos ou intencionais. No tocante ao pensamento do Design na cultura

tecnológica, o autor afirma que o designer usa argumentos dentro do campo de impossibilidades. Argumentos são os ativos projetuais (*e.g.*, plantas, esquemas, protótipos) que variam de um ofício para o outro (*e.g.*, designers gráficos, industriais etc.). Impossibilidades são o lugar para onde esses argumentos são endereçados: as soluções para problemas de design, na visão de Buchanan, derrubam o argumento exclusivo das ciências e humanidades como alternativas fiáveis ao problema indomável (Figura 4).

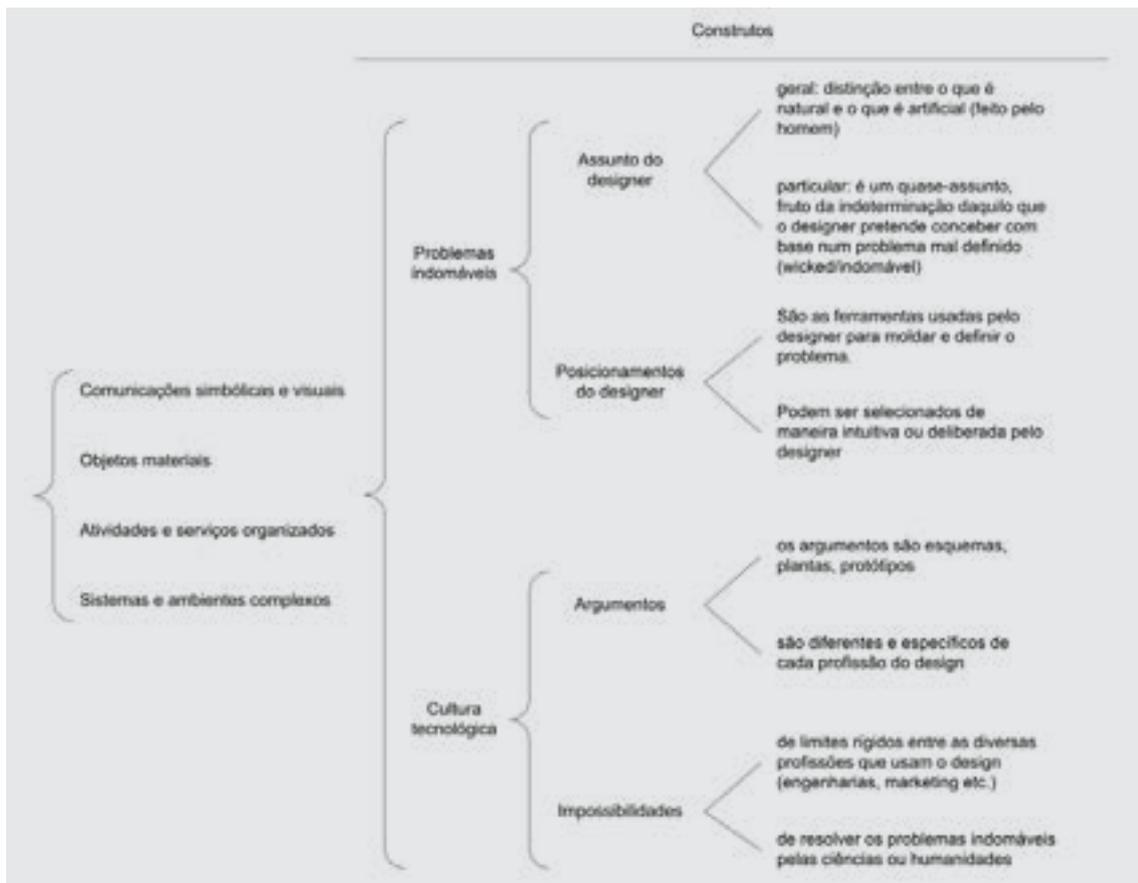


FIGURA 4. Construtos de Buchanan quanto aos problemas indomáveis e cultura tecnológica (Fonte: Autores, baseado em BUCHANAN, 1992)

Embora Buchanan tenha proposto enquadrar o Design como uma arte liberal, ao colocar a práxis na discussão, acaba por direcionar as proposições para uma linha de educação específica, extrínseca e instrumental dos saberes do designer, sobretudo o saber-fazer.

Há que se reconhecer, entretanto, que a tentativa de explicar o pensamento projetual sem envolver uma análise sobre a prática seria um esforço teórico inviável. Considerando isso, Dorst (2003) buscou esmiuçar o que ele denominou “problema dos problemas de design”, e observou que a complexidade e variedade de modos como designers resolvem os problemas de projeto

tem como fator-chave a estrutura do problema, a qual ocorre em um “padrão de conexões entre subproblemas” (DORST, 2003, p. 7). Segundo o autor:

Para realmente capturar o design, precisamos considerar os problemas como problemas situados, pois são vistos pelos olhos do designer [...] Isso envolve o estudo das falhas que podem ocorrer no fluxo de resolução de problemas de design e a resposta do projetista a essas falhas. (*ibid.*, p. 11, tradução nossa)

Dorst considera que essa captura precisa se valer de um modelo baseado no nível de especialização do designer sobre o problema de Design:

Os níveis de especialização têm potencialmente o poder de descrever de forma coerente as maneiras pelas quais os designers percebem, interpretam, estruturam e resolvem problemas de design. (*ibid.*, p. 12, tradução nossa)

As exposições teóricas dos autores nos levam a considerar o pensamento projetual uma disciplina de natureza interdisciplinar, em vez de uma área específica da Educação Geral. Seu diálogo com a ciência e as humanidades não é produzido de maneira triangular, como proposto por Archer (Figura 1). O Design parece estar situado, na verdade, em um espaço cujos extremos são o pensamento científico e humanístico, deslocando-se conforme o problema indomável influencia o pensamento projetual (Figura 5).

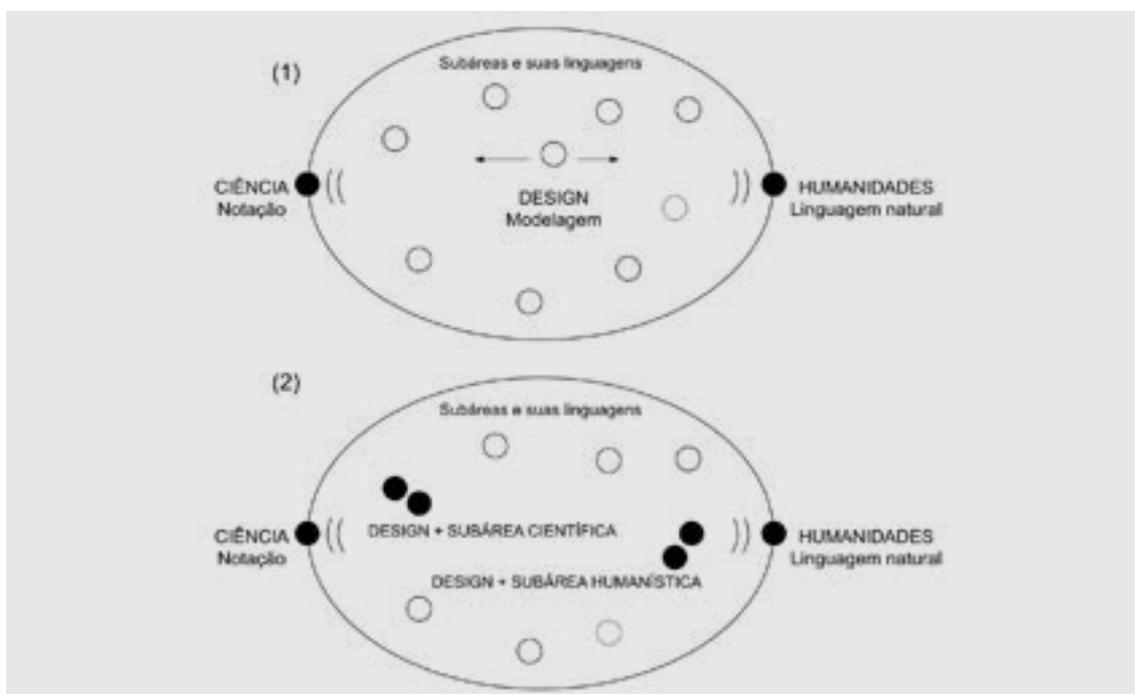


FIGURA 5. Alternativa ao triângulo de Archer: Círculo de subáreas em que Design flutua entre Ciência e Humanidades (Fonte: Autores)

Considerando as proposições de Cross (1982), a forma projetual de conhecimento parece ser uma capacidade cognitiva que possibilita aos designers trafegarem por diversas áreas do conhecimento. O Design, nessa compreensão, não seria uma área divorciada das outras duas estabelecidas na tradição educacional, mas sim uma disciplina que flutua entre ambas durante o percurso da ação do designer diante dos problemas indomáveis. Assim, não postulamos o Design como sendo uma terceira área do conhecimento na Educação Geral como afirmou Archer (1979) ou uma oitava arte liberal como postulou Buchanan (1992). Por outro lado, concordamos com a visão dos autores quanto ao Design se basear em uma forma de pensamento projetual inata ao ser humano. O pensamento projetual não está deslocado em relação às ciências e às humanidades, mas permeia ambas, por se tratar mais de um subárea interdisciplinar do que de uma nova área da Educação.

Assim como propôs Archer, a arte e a tecnologia estão permeadas nessa dinâmica entre os dois polos, e seria interessante demonstrar como essas culturas intelectuais se evidenciam em uma relação epistemológica entre Design, Ciência e Humanidades. Para isso, adotamos a visão multidimensional do Design (VALENTINI e VAN DER LINDEN, 2019). O modelo dos autores expande as proposições de Doblin (1987) e oferece uma representação do Design como prática projetual argumentada na interdependência entre as dimensões ciência, humanidades, artes e tecnologia, distribuídas nos eixos de análise-síntese e sujeito-objeto (Figura 6).

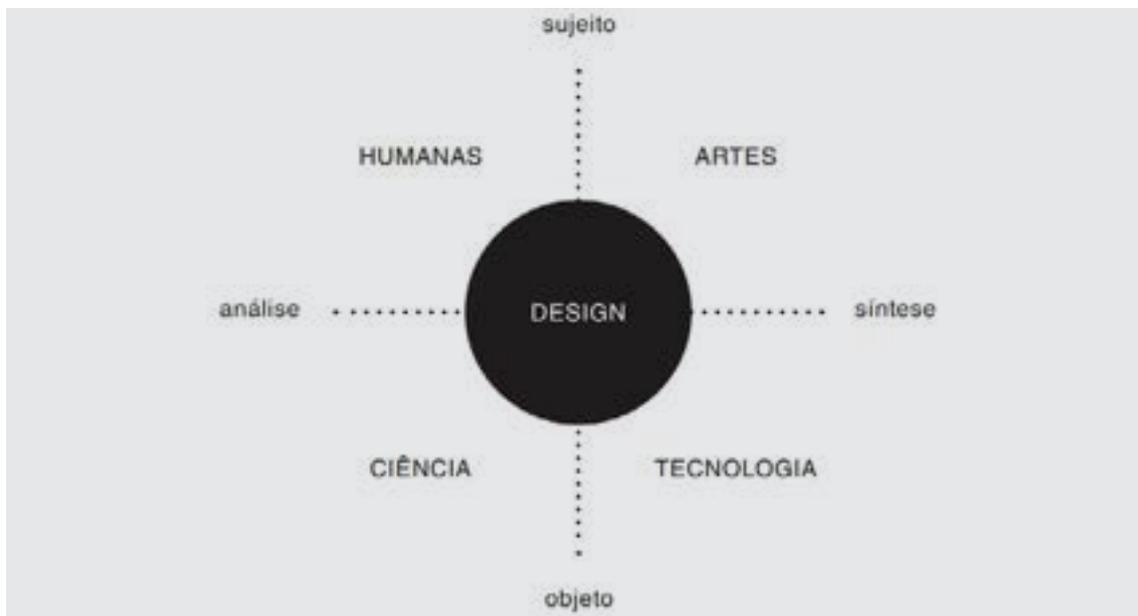


FIGURA 6. Modelo multidimensional de definições e práticas de Design a partir de Doblin (Fonte: VALENTINI e VAN DER LINDEN, 2019)

O Design, nessa perspectiva, é uma integração entre as ciências, humanidades, artes e tecnologia, e se faz a partir da ação do designer em seus diferentes métodos, processos e mentalidade, os quais constituem o pensamento projetual do designer.

5. Pressuposto e modelo teórico

Além dos designers, qualquer ser humano tem a capacidade de pensamento projetual (ARCHER, 1979; CROSS, 1982), entretanto, conforme Van Der Linden (2021)¹:

Design não é ciência. É consciência. O novo sempre foi feito, óbvio. Mas muitas vezes foi por acidente. E muitas outras vezes foi feito de uma forma não sistêmica nem consequencialista, ou seja, não considerando (ao máximo possível) a rede de protagonistas e de eventos que envolvem o seu fazer, nem as consequências do que e como foi feito. O design, com sua intencionalidade sistêmica, trouxe uma nova forma de fazer o novo.

Considerando os argumentos dos teóricos supracitados, temos como pressuposto que designers possuem consciência projetual, a qual lhes confere a competência de lidar com problemas indomáveis, integrando intencional e intuitivamente as diferentes formas de conhecimento, as quais emergem do pensamento do designer sobre os problemas conforme a expansão indomável destes.

No modelo teórico da Figura 7 demonstramos que, no pensamento projetual, o problema indomável naturalmente se expande, ao passo que o conhecimento do problema pelo designer é obtido e o leva a diferentes formas de conhecimento além do domínio do Design. A partir desse repertório, o pensamento projetual do designer funciona no sistema análise-síntese, construindo uma ponte para a solução selecionada a partir de uma relação multidimensional entre ciência, humanidades, arte e tecnologia.

1 Fala aos integrantes do LDCI/UFRGS, em 18 nov. 2021.

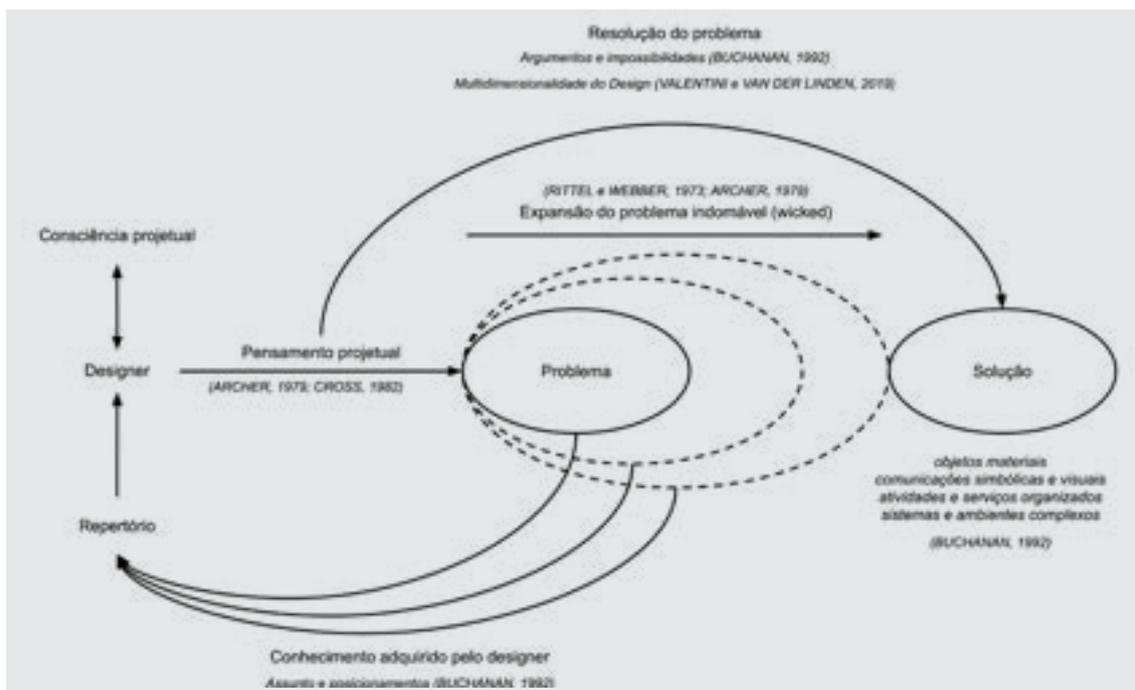


FIGURA 7. Modelo teórico do pensamento projetual atuando sobre o problema indomável (Fonte: Autores, com base em RITTEL e WEBBER, 1973; ARCHER, 1979; CROSS, 1982; BUCHANAN, 1992; DORST, 2003; VALENTINI E VAN DER LINDEN, 2019).

Implicações para as competências do designer

A obtenção de conhecimento pelo problema indomável estimula o saber o quê. A resolução do problema, além de viabilizada pelo saber como, também se relaciona como o saber interpretar e saber agir, tal qual apontam os estudos organizacionais das competências (FLEURY e FLEURY, 2001; MAGGI, 2006), bem como a compreensão da competência do designer demonstrada por sua intuição e síntese de modelos alternativos (ARCHER, 1979; CROSS, 1982).

Essa explicação se aproxima do conceito de competência em Educação, definida como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Antunes (2010, p. 17) afirma que “competente é aquele que pondera, aprecia, avalia, julga e depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes encontra a solução ou decide”. Nesse sentido, o designer competente é aquele que desenvolve uma aprendizagem competente sobre o problema indomável, uma vez que com esta aprendizagem habilita seu pensamento projetual para interpretar e modelar as melhores escolhas dentre as muitas possibilidades que o problema – interminavelmente em expansão – pode gerar.

Conclusão

O problema indomável é motor para o repertório do designer, pois sua expansão influencia proporcionalmente o conhecimento que o projetista obterá ou ao qual recorrerá em seus processos de análise-síntese. A prática de projeto em Design, nessa direção, é uma atividade que estimula as formas projetuais de conhecimento, gerando consciência projetual, a qual qualifica o designer para atuação com os problemas de natureza indomável. Tal consciência é baseada em diferentes níveis de especialização do designer (DORST, 2003), os quais podem estar relacionados às capacidades e experiências do designer (HORVÁTH, 2006) com diferentes problemas indomáveis ao longo de sua trajetória. O designer, assim, adquire e aprimora sua competência consoante suas diferentes vivências com problemas indomáveis. Lidar com problemas indomáveis pode, nesse sentido, tanto ser objeto de estudo para identificação de formas projetuais de conhecimento, como uma estratégia na formação do profissional. O modelo apresentado neste ensaio busca contribuir nessa discussão, por meio de uma representação teórica e visual do pensamento projetual do designer em relação ao problema indomável, revisitando a literatura das competências e do pensamento do designer e agregando perspectivas contemporâneas, bem como definindo aspectos epistemológicos e uma terminologia que possa traduzir a natureza do problema de Design e os elementos que o circundam.

Referências

- ADAMS, R. S.; DALY, S. R.; MANN, L. M.; DALL'ALBA, G. Being a professional: Three lenses into design thinking, acting, and being. **Design Studies**, v. 32, 2011, pp. 588-607. DOI: 10.1016/j.destud.2011.07.004
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 9 ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- ARCHER, B. Design as discipline. **Design Studies**, v. 1, n. 1, 1979, pp. 17-20.
- BJÖRKLUND, T. A.; KEIPI, T. MAULA, H. Crafters, explorers, innovators, and co-creators: Narratives in designers' identity work. **Design Studies**, v. 68, 2020, pp. 82-112. DOI: 10.1016/j.destud.2020.02.003
- BJÖRKLUND, T. A. Initial mental representations of design problems: Differences between experts and novices. **Design Studies**, v. 34, 2013, pp. 135-160.

BUCHANAN, R. Wicked problems in Design Thinking. **Design Issues**, v. 8, n. 2, 1992. pp. 5–21.

CHASTAIN, T.; ELLIOTT, A. Cultivating design competence: online support for beginning design studio. **Automation in Construction**, v. 9, 2000, pp. 83–91.

CROSS, N. Designerly ways of knowing. **Design Studies**, v. 3, n. 4, 1982. pp. 221–227.

CROSS, N. From a Design Science to a Design Discipline: Understanding Designerly Ways of Knowing and Thinking. In: Michel, R. (org.) **Design Research Now**. Birkhäuser Basel, 2007. pp. 41–54.

DOBLIN, J. A Short grandiose theory of design. **Society of Typographic Arts Design Journal**, 1987.

DONG, A. Biological first principles for design competence. **Artificial Intelligence for Engineering Design Analysis and Manufacturing**, v. 24, 2010, pp. 455–466. DOI: 10.1017/S0890060410000338

DORST, C. H. The Problem of Design Problems. In: EDMONDS, E.; CROSS, N. (orgs.) **Expertise in Design: Design Thinking Research Symposium 6**. Sydney, Australia: Creativity and Cognition Studios Press, 2003.

FLEURY, M. T. L. ; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, n. esp., 2001, pp. 183-196.

HORVÁTH, I. Design competence development in an academic virtual enterprise. **Proceedings of IDETC/CIE**, Philadelphia, Pennsylvania, 2006.

JOHANSSON-SKÖLDBERG, U.; WOODILLA, J.; ÇETINKAYA, M. Design Thinking: Past, Present and Possible Futures. **Creativity and Innovation Management**, v. 22, n. 2, 2013, pp. 121–146.

MAGGI, B. **Do agir organizacional**. São Paulo: Blücher, 2006.

MEYER, G. C. **Conflito, Negociação e Transformação: o Designer e o Processo de Desenvolvimento de Produto**. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MEYER, M. W.; NORMAN, D. Changing Design Education for the 21st Century. **she ji – The Journal of Design, Economics, and Innovation**, v. 6, n. 1, 2020, pp. 13–49. DOI: 10.1016/j.sheji.2019.12.002

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RITTEL, H. W. J.; WEBBER, M. M. Dilemmas in a General Theory of Planning. **Policy Sciences**, v. 4, n. 2, jun., 1973, pp. 155–169.

SIMON, H. **The Sciences of the Artificial**. Cambridge, MA: MIT Press, 1969.

SOBRAL, R.; AZEVEDO, G.; GUIMARÃES, M. Design Methods Movement: as origens das pesquisas sobre métodos de projeto. In: ARRUDA, A. J. V. **Design & Complexidade**. São Paulo: Blucher, 2017. pp. 27–42.

VALENTINI, B. G.; VAN DER LINDEN, J. C. S. Multidimensionalidade do Design. In: VAN DER LINDEN, J. C. S.; VALENTINI, B. G. (Org.) **Design, Cultura e Inovação**. Porto Alegre: Marcavisual, 2019. pp. 10–23.

VALTONEN, A. Six decades – and six different roles for the industrial designer. **Nordic Design Research**, n. 1, 2005.

Como referenciar

GRILO, André; LINDEN, Júlio Carlos de Souza Van Der. Problemas indomáveis: um ensaio teórico sobre wicked problems e as competências do designer. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 268-285, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68048>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 08/06/2022 | Aceito em 11/08/2022

Entre metáforas e mandalas: efeitos do uso de elementos-surpresa no desenvolvimento de RGS's (representações gráficas de síntese)

Stephania Padovani (UFPR, Brasil)
stephania.padovani@gmail.com

Entre metáforas e mandalas: efeitos do uso de elementos-surpresa no desenvolvimento de RGS (representações gráficas de síntese)

Resumo: A dinâmica envolvendo RGS's (representações gráficas de síntese) vêm sendo utilizada em disciplinas teóricas em Design para fomentar a interação entre estudantes. Apesar de seu caráter inovador, quando comparada a práticas mais tradicionais como seminários e produção de resumos, a repetição pode torná-la monótona. Nesse sentido, optamos por inserir elementos-surpresa no início da produção de cada RGS. Esse estudo investiga os efeitos do elemento-surpresa sobre a dinâmica. Para tanto, utilizamos a coleta de dados mediada, em que um estudante apontado pelo grupo atuou como relator do processo de produção das RGS's. Os resultados demonstraram que houve uma maior diversidade de atividades, maior colaboração e motivação dos estudantes quando utilizaram elementos-surpresa.

Palavras-chave: Representações Gráficas de Síntese, Elemento-surpresa, Ensino de Design.

Between metaphors and mandalas: the effects of using elements-of-surprise in the development of GRS (graphic representations for synthesis)

Abstract: *The classroom activity involving GRS (graphic representations for synthesis) has been used in theoretical subjects in Design to foster interaction between students. Despite its innovative character, repetition may lead to boredom. Thus, we opted for inserting elements-of-surprise in the beginning of each new RGS production. This study investigates the effects of the element-of-surprise upon team-building activity. In order to achieve such, we employed a mediated-data-collection approach, in which a student appointed by the group produced a process report for each RGS production meeting. Results revealed a broader range of activities, increased collaboration, and student motivation when elements-of-surprise were present.*

Keywords: *Graphic Representation for Synthesis, Element-of-surprise, Design Teaching.*

1. Introdução

A dinâmica envolvendo RGS's (representações gráficas de síntese) é uma das opções que vimos utilizando para fomentar a interação entre estudantes, enquanto exploram diferentes formas de diálogo/desenho sobre o conteúdo abordado em disciplinas teóricas em Design. Para fins de familiarização do leitor, resumimos os termos contidos na sigla RGS como:

- Representação (externalização de ideias ou conceitos para que outros possam visualizá-los; nesse caso, usamos o desenho);
- Gráfica (em superfície plana, utilizando-se de elementos gráficos verbais (minoritariamente), esquemáticos e pictóricos);
- Síntese (resumo/filtro dos conteúdos tratados na aula e fusão de diferentes visões dos produtores da RGS; por ser realizada em grupo).

Caracterizada como uma modalidade de desenho colaborativo, a dinâmica com RGS's envolve a produção coletiva e síncrona de desenhos (em geral feitos à mão, mesmo que posteriormente passados a limpo digitalmente), após aulas expositivas presenciais, aulas remotas síncronas ou aulas assíncronas gravadas (em modelo de sala de aula invertida, por exemplo). Partindo do pressuposto de que toda aprendizagem é um ato social e, portanto, necessita do outro como facilitador do processo (ALVES; ANASTASIOU, 2004), as RGS's atuam como artefatos mediadores do diálogo, entre os membros do grupo, sobre os assuntos-alvo de cada aula.

Apesar do aspecto inovador da dinâmica, quando comparada, por exemplo, à produção de resumos individuais ou outros exercícios que priorizam ou se restringem à linguagem verbal, sua repetição aula a aula poderia torná-la algo repetitivo e desinteressante. Nesse sentido, visando evitar a monotonia, ou mesmo a criação de uma rotina padrão (quase automática) de produção de RGS's pelo grupo, decidimos inserir um elemento-surpresa diferente a cada aula.

No presente artigo, nosso objetivo é verificar os efeitos da inserção de 5 elementos-surpresa diferentes sobre o processo de produção de RGS, quando comparado ao processo de produção sem a inclusão de elementos-surpresa. Para tanto, utilizamos a abordagem de coleta de dados mediada, com a produção de relatos de produção de RGS's pelos próprios estudantes.

2. Elementos-surpresa e sua aplicação na educação

De acordo com Simandan (2020), surpresa pode ser definida como uma transferência de determinada informação, em um curto período, cuja natureza viola as expectativas de um indivíduo ou de um grupo. Definição semelhante é trazida por Brod et al. (2018), que se referem à surpresa como uma resposta emocional a resultados ou eventos que não correspondem às

expectativas. A mesma perspectiva é compartilhada por Jelincic e Jelincic (2021) ao afirmarem que a surpresa denota um sentimento que ocorre como resultado de um estímulo inesperado e/ou imprevisível.

Ao perceber essa incompatibilidade entre expectativa e evento real, a confiança anterior da pessoa sobre o que deveria ocorrer, assim como as razões para tal, são prontamente “desconstruídas”, gerando algumas possíveis manifestações subjetivas da surpresa: estar em choque, confuso, atônito, intrigado, impressionado etc. (SIMANDAN, 2020).

Conforme Simandan (2020), a melhor maneira de se entender a surpresa é posicioná-la como a antítese da monotonia. Adler (2008) desenvolve esse raciocínio argumentando que a surpresa desencadeia o interesse, pois as pessoas normalmente se sentem entediadas com tarefas que lhe permitem antecipar sua forma de completude, ou seja, não contêm elementos de surpresa e/ou ambiguidade.

Nessa mesma vertente, Jelincic e Jelincic (2021) apontam que uma sobrecarga de estímulos de mesma natureza pode levar à saturação e que o cérebro é beneficiado por essa variação de informações e principalmente pela novidade. Por fim, Marcelino e Weissheimer (2021) concordam com esse argumento, reiterando que o elemento-surpresa, ao gerar uma quebra de expectativa, engaja os circuitos atencionais, evitando que o cérebro entre em estado de processamento padrão, o que desfavoreceria a aprendizagem.

2.1. Benefícios do elemento-surpresa para a aprendizagem

Em contexto educacional, segundo Brod et al. (2020), são justamente as discrepâncias entre o que se espera e o que ocorre que estimulam a aprendizagem. Nesse sentido, diversos autores defendem que a surpresa agrega valor à experiência de ensino aprendizagem. Johnson (1973), um dos autores clássicos quando se aborda o uso de elementos-surpresa em sala de aula, argumenta que:

Nós empregamos a técnica de aula expositiva e dizemos tudo aos estudantes. Nesse processo, nós passamos por cima de muitas oportunidades para a surpresa. Palestrar, ou como eu a chamo, “dizer”, não deveria ser nossa principal técnica de ensino. (JOHNSON, 1973; p. 14)

Johnson (1973) defende que o elemento-surpresa é um dispositivo de motivação que deveria ser uma das principais técnicas de ensino utilizada por educadores, jamais sendo subestimada ou negligenciada. Já Hidi e Renninger (2006) associam o elemento-surpresa ao interesse dos estudantes. Os autores propuseram um modelo de desenvolvimento de interesse, no qual relacionaram a surpresa ao despertar do interesse situacional, juntamente com

outros fatores como identificação e relevância pessoal. Amador (2014), por sua vez, ressalta o papel do elemento-surpresa para despertar a curiosidade dos estudantes e atuar como ponto de ancoragem para a construção do conhecimento.

Mais recentemente, Pollard et al. (2018) propuseram o uso de elementos-surpresa como uma premissa central do ensino criativo. De acordo com os autores, atividades de ensino-aprendizagem que surpreendem os estudantes geram maior retenção de informações, além de estreitarem os laços de confiança entre estudantes e professores. Ainda sobre a influência do elemento-surpresa no relacionamento interpessoal, Lima-Rodrigues (2017) reafirma o caráter motivador do elemento-surpresa para a aprendizagem do grupo:

Não há dúvida de que o elemento surpresa e a novidade, muito presentes nas PE (Pedagogias Expressivas), são um forte elemento motivador para a aprendizagem e uma forte garantia para uma interação mais profunda e frutífera para as pessoas de um mesmo grupo. (LIMA-RODRIGUES, 2017; p. 715)

Steyn (2020), por sua vez, amplia os benefícios do elemento-surpresa, citando como efeitos de sua aplicação em dinâmicas de ensino aprendizagem: (a) exame mais rigoroso da situação pelos estudantes; (b) foco mais apurado; (c) maior agilidade na tomada de decisões em situações não familiares. Na figura 1, apresentamos uma síntese dos benefícios apontados pelos autores anteriores.



FIGURA 1. Síntese dos benefícios do elemento-surpresa para a aprendizagem (fonte: da autora)

Brod et al. (2020) explicam porque surpresa e aprendizado estão relacionados, explicitando os mecanismos cognitivos envolvidos. Segundo os autores, quando ocorre algum tipo de feedback surpreendente, o indivíduo aumenta sua alocação de atenção, o que leva a uma melhor memorização. Outro aspecto envolvido é a indução de um desequilíbrio mental, gerado pela incongruência entre expectativa e realidade. Para lidar com esse desequilíbrio,

a pessoa amplia seus esforços de busca na memória por informações aplicáveis e potenciais soluções para lidar com a situação-surpresa.

Flores e Hennemann (2021) também associam surpresa e aprendizado diretamente, posicionando a surpresa entre os fatores que possuem papel fundamental para a construção do conhecimento. As autoras explicam que o elemento surpresa, ao provocar curiosidade, faz com que o indivíduo foque e sustente sua atenção. Nesse processo, engaja-se a memória operacional (ativando a atenção), o sistema límbico (acionando a emoção) e, por conseguinte, o sistema de recompensa, o que gera vontade de aprender. Portanto, cognição e emoção andam juntas, resultando na consolidação da informação na memória (FLORES e HENNEMANN, 2021). Na figura 2, sintetizamos as relações entre elemento-surpresa e aprendizado estabelecidas pelos autores anteriormente citados.

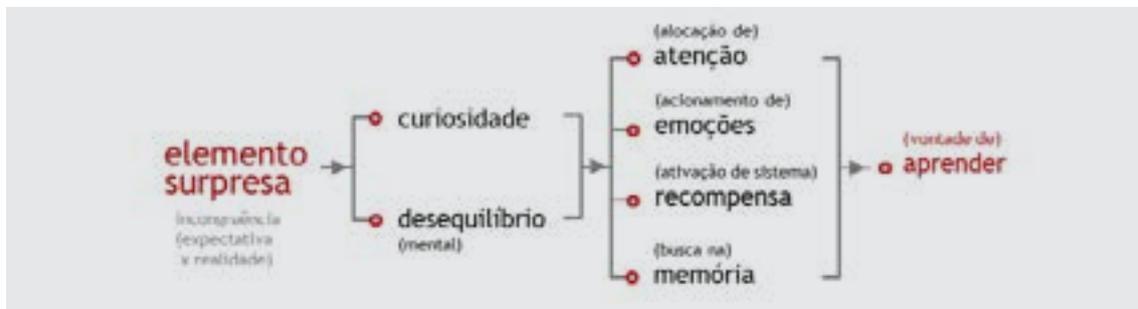


FIGURA 2. Relação entre surpresa e aprendizado (fonte: da autora; com base em Brod et al., 2020; Flores e Hennemann, 2021)

2.2. Aplicações do elemento-surpresa em situações de ensino-aprendizagem

Johnson (1973) defende que o uso do elemento surpresa em sala de aula não deve se restringir a uma única técnica, mas sim em várias atividades significativas articuladas de forma apropriada. O autor propõe uma série de possibilidades de aplicação do elemento-surpresa:

- Variação na ordem de execução das atividades a cada aula;
- Atribuir algumas das atividades rotineiras aos próprios estudantes;
- Propor atividades ligadas ao “fazer” em detrimento do “ouvir”;
- Questionamento e respostas concomitantes entre estudantes;
- Alternância de formas de agrupamento ao longo da aula (e.g., momentos individuais, em grupo, turma inteira);
- Alternância entre modalidades de atividades (evitar permanecer na mesma atividade por longos períodos);
- Oportunidades para que os estudantes se movam dentro de sala;
- Realização de competições individuais ou em equipe;

- Apresentação de soluções entre grupos (e não apenas para o professor ou para a turma inteira);
- Anúncio da próxima atividade apenas no momento de iniciá-la;
- Utilização/produção de imagens e/ou modelos tridimensionais para ilustrar conceitos;
- Apresentação (no final da aula) de questões sem resposta, para pensar;
- Oportunidade para “adivinhar” respostas, sem preocupação em acertar “logo de primeira”;
- Abertura para opiniões e argumentos contrários aos autores lidos;
- Proposta de atividades em que os estudantes possam expressar suas emoções e entusiasmo;
- Modificação no posicionamento do mobiliário da sala de acordo com as atividades a serem realizadas.

Além das argumentações a favor do uso da surpresa em contexto educacional, destacando principalmente seus benefícios cognitivos, encontramos na literatura alguns autores que trazem relatos da aplicação do elemento-surpresa em situações de ensino-aprendizagem.

Fortin e Gonzalez (2017), por exemplo, desenvolveram uma abordagem de ensino intitulada Pedagogia do Inesperado. As atividades propostas dentro dessa abordagem têm como objetivo surpreender e “sacudir as coisas” dentro dos estudantes, de modo a captar sua atenção, estimular sua memória e encorajar sua participação ativa. Ao propor cada atividade, os autores se questionam sobre “como surpreender os estudantes e manter seu interesse?” e “como manter o equilíbrio, mesmo variando as formas de estimulação?”. Os resultados revelaram que essas atividades podem gerar um momento de instabilidade e insegurança dentro do grupo, especialmente nos estágios iniciais. Porém, dão lugar, no decorrer das dinâmicas, ao entusiasmo, melhoria no humor e outras emoções positivas. Em termos de aquisição de conhecimento, os autores reportaram melhoria na retenção do conteúdo.

Pollard et al. (2018) analisaram os resultados de uma série de aplicações de elementos-surpresa em sala de aula (e.g., sala de aula invertida, encenações, produção de dobraduras). Os professores participantes das pesquisas relataram que os estudantes se sentiram “fora de sua zona de conforto”, instáveis e até um pouco assustados, quando apresentados às atividades não usuais. Inicialmente, alguns estudantes tiveram dificuldade em entender as propostas, mas, por fim, opinaram de forma positiva, como tendo apreciado as atividades.

Em sua pesquisa com estudantes de Arte, Steyn (2020) investigou a influência do uso de elementos-surpresa no estímulo aos pensamentos criativo e crítico. O elemento-surpresa inspirou e animou os estudantes,

equipando-os com maior flexibilidade e habilidade para lidar com situações imprevistas na vida real. Sua compreensão e predisposição para assumir riscos também foi ampliada, algo que nem sempre é considerado em processos projetuais. Em síntese, Steyn (2020) considera que a interação com elementos-surpresa aprimorou as *soft skills* dos estudantes no contexto da Quarta Revolução Industrial.

3. Método

O estudo ora apresentado se caracteriza como de natureza aplicada, objetivo descritivo e tratamento qualitativo. Sua abordagem filosófica se classifica como fenomenológica e quanto a sua relação com o Design, estaria associado à categoria *about Design* (sobre Design, conforme FRANKEL; RACINE, 2010).

Utilizamos a coleta de dados mediada (proposta por HAGEN ET AL., 2005), com vistas a diminuir a influência da presença de professores/pesquisadores sobre o comportamento dos estudantes durante a dinâmica de produção de RGS's. A coleta de dados mediada envolve transferir para os próprios participantes da pesquisa a “responsabilidade” por coletar os dados em contexto.

A pesquisa foi conduzida dentro de sala de aula, com duas turmas de pós-graduação em Design de 19 estudantes cada. Os estudantes participaram em grupos de 4 – 5 membros, sendo que um desses estudantes atuou como relator do processo de produção da RGS (coleta de dados mediada). A cada aula, a função de relator foi alternada entre os participantes do grupo.

Inicialmente, os estudantes assistiram à aula expositiva e realizaram suas anotações. Em seguida, agruparam-se para iniciar a produção da RGS. Em uma das turmas, a produção das RGS's foi totalmente livre, enquanto na outra turma, houve a inserção de um novo elemento-surpresa a cada aula. O elemento-surpresa foi comunicado aos estudantes antes do início da produção da RGS. Para tanto, selecionamos cinco elementos surpresa, cada qual aplicado separadamente e uma única vez:

- 2 elementos de natureza conceitual: metáfora e metamorfose;
- 2 elementos de natureza formal: mandala e restrição de uso de elementos verbais e esquemáticos;
- 1 elemento híbrido: desconstrução.

Enquanto os grupos produziam as RGS's, os relatores anotavam informações sobre o processo e/ou tiravam fotos para ilustrá-lo. Em sala, os relatores fizeram um rascunho do relato, o qual entregaram passado a limpo na aula seguinte.

Finalizada a atividade de produção e relatoria, questionamos os estudantes sobre sua opinião em relação ao uso de elementos-surpresa para desenvolver as RGS's. Apenas os estudantes da turma que trabalhou com

elementos-surpresa responderam à questão. De posse das respostas, agrupamos seu conteúdo em pontos positivos e negativos.

Realizamos uma leitura seletiva dos relatos entregues e excluimos da amostra os documentos que explicavam o conteúdo da RGS e não seu processo (ou seja, estavam em desacordo com a proposta), o que resultou em um total de 28 relatos sobre o processo de produção de RGS sem elemento surpresa e 28 relatos sobre o processo com elemento surpresa.

Para proceder à análise dos relatos, optamos por “traduzi-los” visualmente na forma de uma linha de tempo ilustrada. Utilizamos ícones para representar cada uma das atividades relatadas e legendas textuais para acrescentar detalhes. Essa tradução visual dos relatos facilitou a identificação de comunalidades e diferenças entre os processos, por permitir uma visualização geral mais sucinta de cada um dos relatos escritos. Na figura 3, apresentamos um exemplo de tradução visual de parte de um relato de processo.



FIGURA 3. Tradução visual de parte de um relato de processo de produção de RGS (fonte: da autora; ícones: thenounproject)

4. Resultados

Ao comparar as duas turmas (sem elemento surpresa x com elemento surpresa), foi possível identificar comunalidades e diferenças tanto nas atividades realizadas, quanto na forma de articular essas atividades.

Inicialmente, cumpre mencionar que houve uma maior *diversidade de atividades* realizadas pela turma que trabalhou utilizando elementos-surpresa. Na figura 4, apresentamos as atividades descritas nos relatos de processo. A maioria das atividades (na interseção da figura) ocorre independente do uso de elementos-surpresa. A atividade de expansão do tema utilizando o 5W2H ocorreu apenas na situação sem elemento-surpresa, enquanto sete atividades ocorreram apenas na situação com elemento-surpresa: associar características do elemento-surpresa ao conteúdo estudado; chegar a consenso sobre conteúdo e desenho simultaneamente; discordar e negociar;

apresentar ideias oralmente e mostrando sketch simultaneamente; avaliar desenho; sugerir alterações ao desenho; buscar referências visuais (na internet).

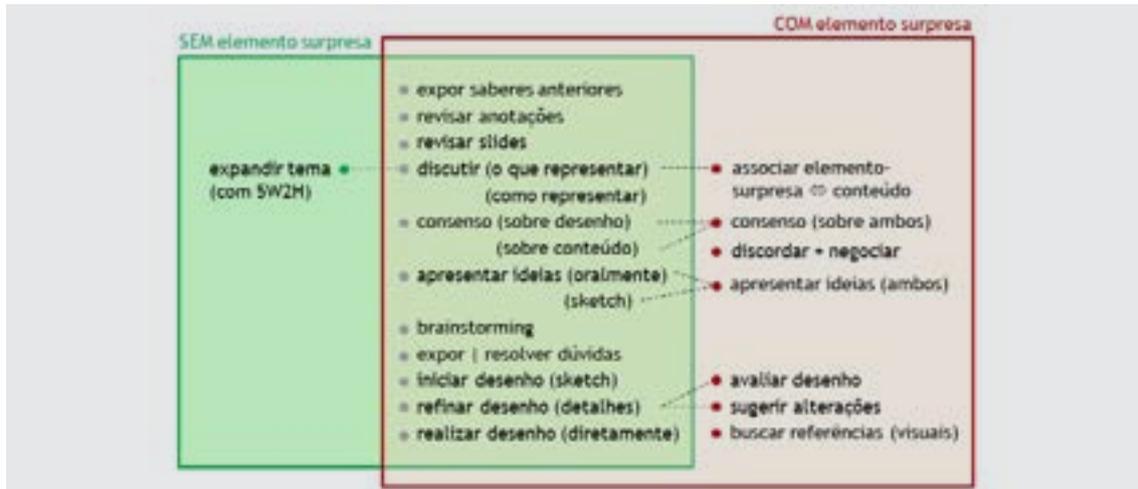


FIGURA 4. Atividades durante o processo de produção de RGS's (fonte: da autora)

Para ilustrar as atividades exclusivamente realizadas pelos grupos que trabalharam com elementos-surpresa, incluímos, na sequência alguns trechos extraídos dos relatos:

- “(...) a metáfora a ser desenvolvida deva ser uma receita de bolo, na qual estariam representadas as etapas do processo de DCU da seguinte forma: pré-design, representado pelo tipo de bolo a ser confeccionado, ingredientes que serão usados na receita e pelo registro dos mesmos (...)” (atividade: associar características do elemento surpresa ao conteúdo);
- “(...) utilização de uma receita como metáfora foi escolhida (receita representando o processo de design) e (...) representar uma pessoa fazendo um bolo de aniversário na forma de um storyboard” (atividade: chegar a consenso sobre conteúdo e desenho simultaneamente);
- “No início, de forma alternada, surgiram ideias diferentes de representação. O grupo cogitou várias possibilidades e ficou dividido. Participantes C e D preferiram fundir ideias, enquanto Participantes E e F preferiram manter a simplicidade. O grupo se questionou sobre (...). Foi quando decidiram colocar (...)” (atividade: discordar e negociar);
- “Participante G fez um esboço e apresentou para o grupo, explicando a analogia à metamorfose da borboleta (atividade: apresentar ideias oralmente e mostrando sketch simultaneamente);
- “Participante A e Participante B tomam a iniciativa de desenhar a RGS, desenhando e questionando os demais sobre o que a metáfora deve

- incluir e todos sugerem melhorias e complementos à medida em que a explicitação ocorre” (atividades: avaliar desenho e sugerir alterações);
- “Foi realizada uma rápida pesquisa na internet e, inspirados por um desenho da formação de um sapo, surgiu a ideia de representar a evolução dos conceitos de UX pelas fases de seu crescimento (...)” (atividade: buscar referências visuais).

No que se refere à *incidência das atividades* nos relatos, também foi possível observar algumas diferenças entre as duas turmas. Na figura 5, selecionamos duas comparações que consideramos relevantes. Primeiramente, observando a comparação A (sinalizada em amarelo), podemos verificar que a turma que trabalhou sem o elemento-surpresa, optou (em sua maioria) por buscar consenso sobre conteúdo e desenho e, então, desenvolver a RGS diretamente, sem interrupções ou alternância entre atividades. Em contraste, a turma que trabalhou com o elemento surpresa, optou (na maioria dos grupos) por desenhar a RGS em etapas, de forma mais iterativa, portanto observamos incidência maior das atividades “iniciar desenho”, “avaliar desenho”, “sugerir alterações ao desenho” e “refinar desenho”. Na comparação B (sinalizada em azul), podemos observar que, para a turma que não utilizou o elemento-surpresa, houve uma maior incidência de atividades de “expor saberes anteriores”, “revisar anotações” e “revisar slides”, enquanto a turma que trabalhou com o elemento-surpresa revisou esses conteúdos e trouxe saberes anteriores ao “associar elemento-surpresa ao conteúdo”, já durante o desenvolvimento do desenho propriamente dito.

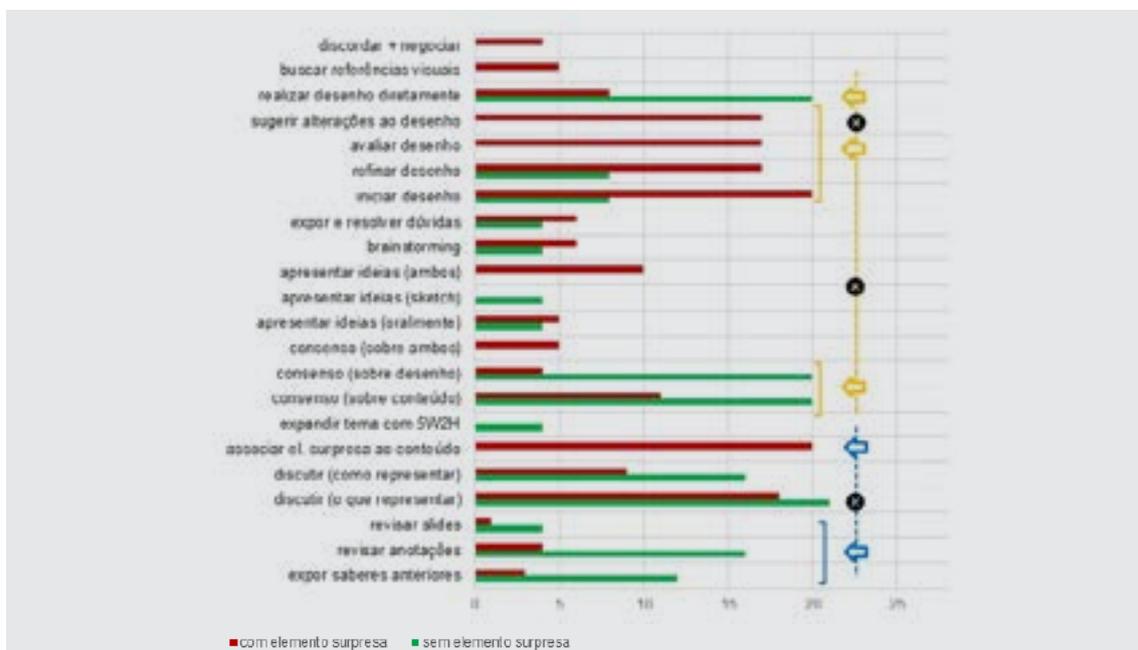


FIGURA 5. Incidência de atividades durante o processo de produção de RGS's (fonte: da autora)

Outro parâmetro que utilizamos para comparar as duas turmas, foi a realização *individual ou coletiva* das atividades. Observando a figura 6, podemos constatar que a maioria das atividades foi realizada de forma coletiva em ambas as turmas, independente do uso do elemento surpresa. Ainda assim, houve três atividades que a turma que não usou elemento-surpresa realizou majoritariamente de forma individual, enquanto a turma que utilizou o elemento-surpresa realizou de forma coletiva (sinalizadas em amarelo na figura 6). Essas três atividades foram: “revisar slides”, “revisar anotações” e “iniciar desenho”. Interessante notar, ainda, que todas as atividades exclusivas à turma que trabalhou com elementos-surpresa (sinalizadas em vinho na figura 6) foram realizadas de forma coletiva.

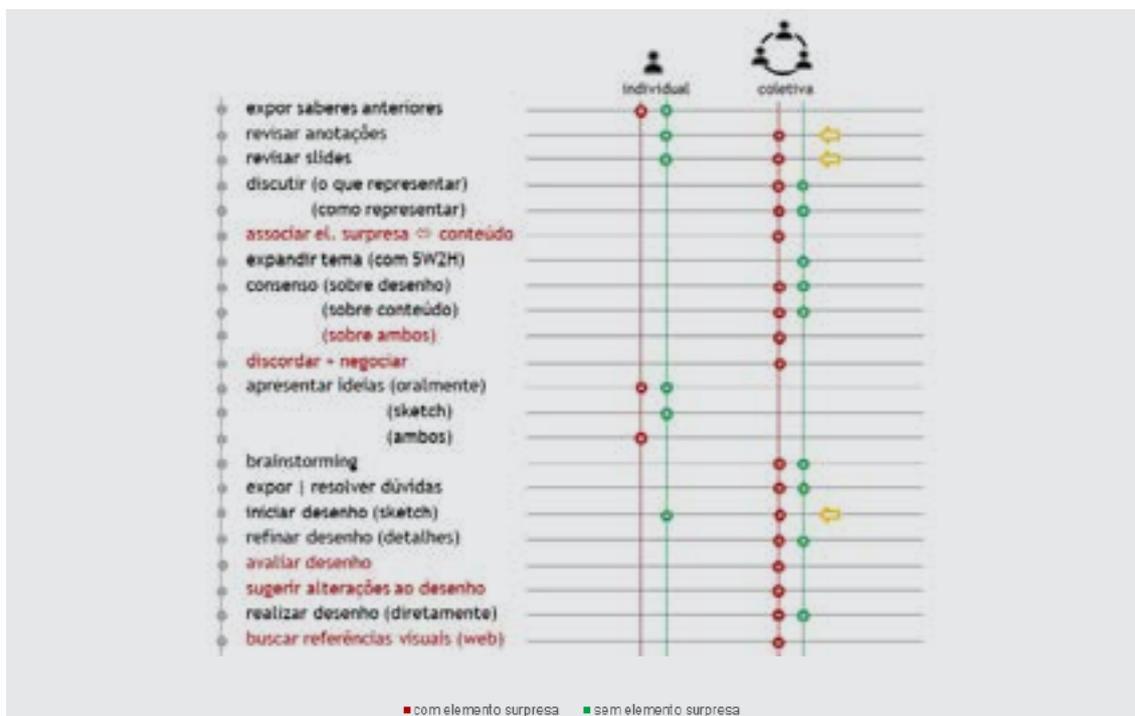


FIGURA 6. Realização individual/coletiva de atividades durante o processo de produção de RGS's (fonte: da autora / ícones: thenounproject)

Encontramos diferenças também entre as duas turmas na forma como as *atividades se articularam* para constituir o processo de produção das RGS's. Na turma que não utilizou elementos-surpresa, na maioria das vezes, o processo teve início com revisão de anotações ou dos slides e exposição de saberes anteriores, ou seja, um momento de mapeamento do conteúdo em busca de um recorte para representar na RGS. Em um segundo momento, houve discussão coletiva sobre o que (conteúdo) e como representar (desenho), seguido de consenso. Após a tomada de decisão, um participante

iniciou o desenho e seguiu com poucas interrupções, ou o grupo realizou o desenho diretamente, sem alternância com outras atividades.

Já no grupo que utilizou elementos-surpresa, a tendência foi iniciar o processo explorando o próprio elemento surpresa. Para tanto, os participantes discutiram principalmente sobre o que representar, buscando uma relação (ainda generalista) entre elemento-surpresa e algum recorte do conteúdo. A maioria dos grupos não buscou já nessa etapa inicial um consenso, seja sobre o formato do desenho ou sobre o conteúdo. Esse consenso foi sendo construído progressivamente ao longo da execução do desenho. A realização do desenho, diferentemente da turma sem elementos-surpresa, foi alternada com outras atividades, enquanto o desenho era refinado. Avaliar o desenho, sugerir alterações, buscar referências visuais na web, foram algumas das atividades realizadas em paralelo ao desenho. Durante a realização do desenho, também ocorreu uma associação mais pormenorizada entre as características do elemento-surpresa e os conteúdos da aula. Os trechos a seguir, extraídos dos relatos, ilustram essa concomitância entre execução do desenho e outras atividades:

- “Enquanto o desenho acontece, o grupo conversa e Participante A constantemente solicita opiniões sobre o progresso do desenho e a composição como um todo.”;
- “(...) discutem a abrangência do termo processo, uma delas é escolhida/sugerida para desenhar e iniciam-se os trabalhos. As discussões e argumentos continuam um pouco até que a conversa muda de rumo (...), mas o desenho já está sendo realizado.”;
- “O que pareceu acontecer mais naturalmente: o fluxo de ideias (algumas novas) a partir do momento em que o desenho começa a ser feito. A representação parece validar o conteúdo e possibilita maior espontaneidade.”;
- “(...) não existiu um processo criativo sistemático. Tudo aconteceu ao mesmo tempo, um pouco de cada coisa foi sendo falada e encaixada em seu lugar (no desenho), esperando fazer parte do todo no final.”

Nas figuras 7 e 8, apresentamos dois fluxos que sintetizam a articulação entre as principais atividades no processo de produção de RGS's sem e com elementos-surpresa, respectivamente. Ao compararmos as duas situações, a primeira diferença visível é como os fluxos se iniciam. Enquanto o processo sem elemento-surpresa começa com um mapeamento do conteúdo, no processo com elemento-surpresa, o início consiste na exploração do próprio elemento-surpresa.

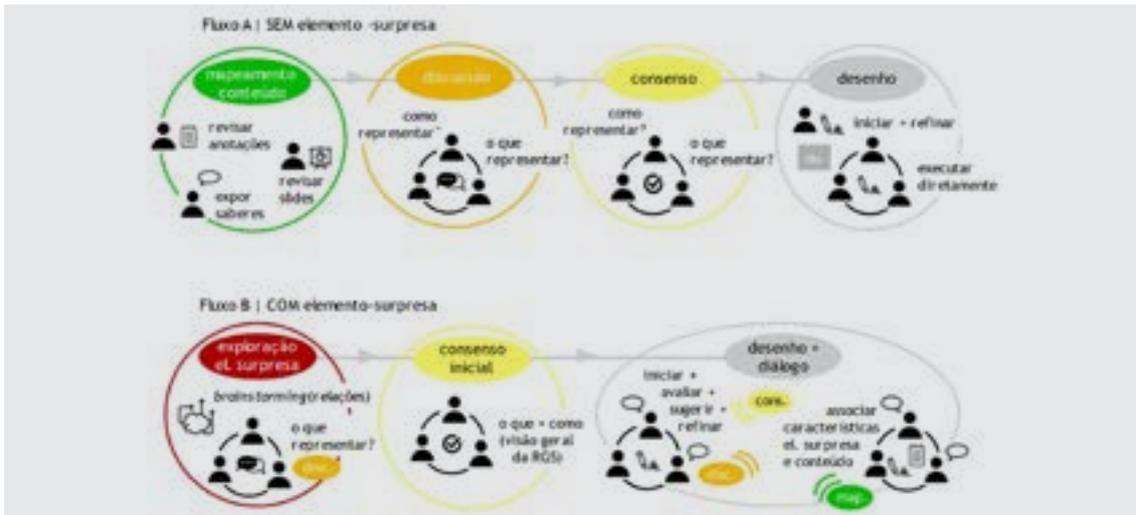


FIGURA 7. Articulação entre atividades no processo de produção de RGS's SEM elemento-surpresa (fonte: da autora / ícones: thenounproject)

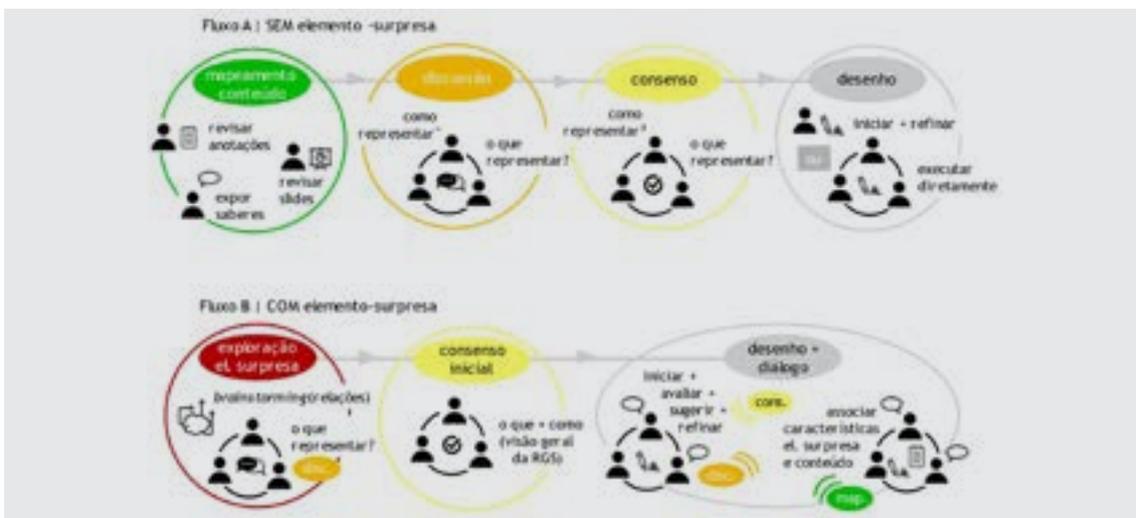


FIGURA 8. Articulação entre atividades no processo de produção de RGS's COM elemento-surpresa (fonte: da autora; ícones: thenounproject)

Verificamos, ainda, uma diferença estrutural entre os dois fluxos. Na situação sem elemento-surpresa, tem-se uma estrutura mais linear, com etapas definidas e realizadas de forma separada: (1) mapeamento de conteúdo; (2) discussão; (3) consenso; (4) desenho. Já no fluxo com elemento-surpresa, verificamos que discussão, consenso e mapeamento de conteúdos atuam em várias etapas, ao invés de constituírem etapas separadas em si. A etapa de produção do desenho, conforme comentado anteriormente, também se torna mais iterativa na situação com elemento-surpresa, envolvendo avaliar, sugerir e refinar, à medida que o grupo busca associar progressivamente as

características do elemento-surpresa aos conteúdos estudados. Essa passa a ser uma etapa de bastante alternância entre desenho e diálogo, em que uma atividade reforça a outra.

Além de analisarmos os relatos de processo, conversamos com os estudantes sobre suas impressões e opiniões a respeito do uso de elementos-surpresa na produção de RGS's. Os principais pontos negativos colocados foram:

- foco excessivo no elemento-surpresa (e menos foco no conteúdo em si);
- imprevisibilidade (não ter como se preparar com antecedência para a atividade).

Já os pontos positivos mencionados pelos estudantes foram:

- quebra da monotonia e maior motivação (a cada aula uma novidade);
- desafio maior (não dá para usar um processo padrão para fazer as RGS's);
- maior diversão (alguns elementos-surpresa permitem gerar RGS's com componentes lúdicos).

Os estudantes também realizaram comentários específicos sobre alguns tipos de elemento-surpresa. Sobre a *metáfora*, todas as opiniões proferidas foram positivas. Alguns exemplos foram:

- “Nós decidimos misturar desconstrução e metáfora, porque gostamos de usar metáforas. A representação fica mais interessante.”;
- “A metáfora ajuda a gerar mais ideias, pegamos vários exemplos que giram em torno dos conceitos de cíclico e processo.”;
- “A atividade de definir a metáfora e depois adaptá-la para a RGS foi relativamente rápida e sem dificuldades.”.

Já o elemento-surpresa *metamorfose*, segundo a opinião de alguns estudantes, gerou dificuldades iniciais, mas superadas ao longo do processo:

- “No começo, o grupo teve dificuldade em achar uma analogia com a metamorfose. Então, decidiu gerar sketches para ver qual seria e melhor escolha.”;
- “Durante o planejamento, tivemos dificuldade em definir qual conteúdo poderia ser uma metamorfose, até chegarem a um consenso (...).”.

Sobre o elemento-surpresa *desconstrução*, alguns estudantes reportaram dúvidas em relação à aplicação do conceito na RGS. Exemplos de depoimento sobre esse aspecto foram:

- “Houve uma dificuldade inicial de se era para desconstruir um conceito em si, mudando a forma de percebê-lo/entendê-lo, ou se era para desconstruir somente de forma ilustrada algum conceito exposto na aula.”;
- “A desconstrução gerou muitas ideias descontraídas... ficamos em dúvida, na etapa inicial de planejamento, se não ia alterar o sentido original da mensagem, se ia complicar muito.”.

Para o elemento surpresa *mandala*, houve uma divisão nas opiniões. Alguns estudantes consideraram que ter um formato predefinido facilitou o processo, enquanto outros sentiram dificuldade. Representantes dessas duas vertentes, aparecem nos trechos a seguir:

- “(...) na forma de uma mandala. Porém, esse tipo de restrição não dificultou o processo de criação, pelo contrário, ele já restringiu e indicou claramente vários caminhos visuais que poderiam ser seguidos.”;
- “Em RGS's anteriores, o tempo de discussão sobre qual seria a estratégia visual a ser adotada foi maior (comparativamente à mandala)...”;
- “Gastamos muito tempo na tentativa de formar círculos perfeitos. Por esse motivo, tivemos que colar a mandala (...);
- “Não sabíamos o que era uma mandala e achamos muito complexo ter que trabalhar a hierarquia entre os níveis da mandala. Se a gente errasse, não dava para emendar a mandala, teria que refazer tudo!”.

Não houve comentários específicos sobre o último elemento-surpresa aplicado (restrição no uso de elementos esquemáticos e verbais).

Revisando os resultados anteriormente apresentados, podemos sintetizar os principais efeitos do uso de elementos-surpresa sobre a produção de RGS's, a saber:

- diversidade de atividades (atividades adicionais exclusivas para os grupos que trabalharam com elementos-surpresa);
- incidência de atividades (maior incidência de atividades ligadas ao desenho, menor incidência de consenso e de atividades de revisão individual do conteúdo);
- realização individual ou coletiva de atividades (maior incidência de atividades coletivas para os grupos que trabalharam com elementos-surpresa);
- articulação das atividades (menor linearidade e maior iteração no processo dos grupos com elementos-surpresa);
- relação diálogo-desenho (mais frequente para os grupos com elemento-surpresa);
- impactos subjetivos positivos (maior desafio e diversão, quebra da monotonia);
- impactos subjetivos negativos (imprevisibilidade, foco excessivo no elemento-surpresa).

A partir dessa síntese, torna-se possível relacionar nossos resultados com aqueles anteriormente publicados na literatura. Inicialmente, cumpre retomar a associação de *antítese entre surpresa e monotonia* trazida por Simandan (2020). Em nosso estudo, os estudantes mencionaram explicitamente como um dos pontos positivos do elemento-surpresa a quebra da monotonia.

O caráter *motivador* do elemento surpresa (trazido por LIMA-RODRIGUES, 2017) também foi confirmado pelos resultados obtidos em nosso estudo, quando os estudantes relataram como pontos positivos a motivação, o desafio e a diversão.

Sobre a melhoria na *interação intragrupo* (LIMA-RODRIGUES, 2017), não foi possível ratificá-la precisamente, visto que houve um aumento nas atividades colaborativas, mas não houve menção explícita dos estudantes sobre a qualidade dessa colaboração.

Quanto à maior *rigoriedade no exame* da situação (citado por STEYN, 2020), este benefício foi corroborado por nossos resultados. Nesse sentido, merece menção a associação minuciosa entre as características do elemento surpresa e os conteúdos estudados, atividade exclusiva dos grupos que trabalharam com elementos-surpresa.

No que se refere à maior *agilidade* na tomada de decisões (também trazido por Steyn, 2020), esse benefício foi citado pelos estudantes apenas em relação ao uso da mandala, o qual gerou menor tempo de discussão e maior direcionamento das características gráficas da RGS.

Em acordo com Steyn (2020), que cita a *inspiração* como um dos impactos positivos do elemento-surpresa, os participantes de nossa pesquisa mencionaram que a metáfora ajudou na geração de ideias e tornou a representação mais interessante.

Por fim, nossos resultados corroboram a *instabilidade* gerada pelo elemento-surpresa nos momentos iniciais da dinâmica (observadas por FORTIN; GONZALEZ, 2017 e POLLARD ET AL., 2018), mas que dá lugar a emoções positivas posteriormente. Nesse sentido, os estudantes mencionaram dificuldades iniciais (posteriormente superadas) principalmente ao utilizar a metáfora e a desconstrução.

5. Conclusões e desdobramentos

O presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos da inserção de elementos-surpresa no processo de produção de RGS. A partir da revisão de literatura, pudemos identificar determinados benefícios do uso desse recurso em atividades de ensino aprendizagem, alguns dos quais foram confirmados com os resultados que obtivemos na pesquisa. Quebra da monotonia, motivação, interação intragrupo, assim como uma maior rigoriedade no exame da situação, agilidade na tomada de decisões e inspiração para a geração de ideias surgiram como impactos positivos do trabalho em grupo com uso de elementos-surpresa.

Como limitações do estudo, merecem menção o caráter não específico dos achados para cada um dos elementos-surpresa utilizados pelos estudantes.

Significa dizer que, pode haver variações dos resultados com o uso de elementos-surpresa diferentes. Os depoimentos dos estudantes apontaram especificidades, por exemplo, relacionadas à metamorfose e à mandala que não foram mencionadas para os outros elementos-surpresa, ou seja, necessitaríamos de maior investigação.

Sobre desdobramentos da pesquisa, cumpre dar prosseguimento a investigações mais específicas sobre os efeitos de cada tipo de elemento-surpresa tanto em termos operacionais quanto cognitivos. Outro ponto que surgiu durante o estudo, mas estava fora do escopo, foi a relação entre desenho e diálogo, mais recorrente nos grupos que utilizaram elementos-surpresa. Caberiam pesquisas futuras sobre os tipos de relação entre desenho e diálogo estabelecidos durante a produção de RGS's.

Referências

ADLER, J. E. Surprise. **Educational Theory**, V. 58, N. 2, 2008. p. 149 – 173.

ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. V. 3, 2004. p. 67 – 100.

AMADOR, F. “Coisas maravilhosas e até agora nunca vistas”: relatos históricos no ensino da Geologia. **Comunicações Geológicas**, 101, Especial III, 2014. p. 1193-1195.

BROD, G.; HASSELHORN, M.; BUNGE, S. A. When generating a prediction boosts learning: The element of surprise. **Learning and Instruction**, v. 55, 2018. p. 22–31.

HAGEN, P.; ROBERTSON, T.; KAN, M.; SADLER, K. Emerging research methods for understanding mobile technology use. In **Proceedings of OZCHI**. ACM, 2005. p. 01-10.

HIDI, S.; RENNINGER, A. The Four-Phase Model of Interest Development. **Educational Psychologist**, 41:2, 2006. p. 111-127.

FLORES, R. C. S.; HENNEMANN, A. L. Contribuições das neurociências para o contexto educacional. **Revista GETS – Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde**, v. 4, n.2, 2021.

FRANKEL, L.; RACINE, M. The complex field of research: for Design, through Design and about Design. In **Design & Complexity – Proceedings of the DRS Conference**. Design Research Society, 2010.

FORTIN, C. ; GONZALEZ, Z. When the element of surprise fosters learning. **Pédagogie Collégiale**, v. 30, n. 3, 2017. p. 01-04.

JELINCIC, D. A.; JELINCIC, K. Surprise me Softly: The Element of Surprise in Designing Museum Experiences. **Museology and Cultural Heritage**, n. 1, 2021. p. 05-20.

JOHNSON, D. R. The elements of surprise: an effective classroom technique. **The Mathematics Teacher**, v. 66, n. 1, 1973. p. 13-16.

LIMA-RODRIGUES, L. M. S. Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão! **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, 2017. p. 709-722.

MARCELINO, M.; WEISSHEIMMER, J. Como promover oralidade em aula de L2 na Educação Bilíngue. In **Educação bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 29 – 45.

POLLARD, V.; HAINS-WESSON, R.; YOUNG, K. Creative teaching in STEM. **Teaching in Higher Education**, v. 23, n. 2, 2018. p. 178-193.

SIMANDAN, D. Being surprised and surprising ourselves: A geography of personal and social change. **Progress in Human Geography**, Vol. 44(1), 2020. p. 99–118.

STEYN, R. The element of surprise: an innovative approach in Art Education. **Perspectives in Education**, V. 38, n. 2, 2020. p. 337 – 346.

Como referenciar

PADOVANI, Stephania. Entre metáforas e mandalas: efeitos do uso de elementos-surpresa no desenvolvimento de RGS's (representações gráficas de síntese). **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 286-305, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68500>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 24/06/2022 | Aceito em 04/08/2022

Levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos

Anelise Zimmermann (UDESC, Brasil)

anelise.zimmermann@udesc.br

Solange Galvão Coutinho (UFPE, Brasil)

solange.coutinho@ufpe.br

Silvio Romero Botelho Barreto Campello (UFPE, Brasil)

silvio.campello@ufpe.br

Levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos

Resumo: Este estudo apresenta a elaboração e a aplicação de um questionário como instrumento de sondagem de experiências em desenho de ingressantes nos cursos de design, de modo a fornecer subsídios às atividades de ensino e identificação de necessidades específicas. Para sua elaboração, a revisão bibliográfica incluiu estudos sobre ensino do desenho na escola e a Teoria da Atividade. O questionário foi aplicado como estudo piloto, na disciplina de Laboratório de Desenho para o Design, na Universidade Federal de Pernambuco em 2013. A partir dos resultados e adaptações, este passou a ser aplicado na disciplina de Laboratório de Desenho no Curso de Design Gráfico da Universidade do Estado de Santa Catarina (2016-2022). Com isso, identificou-se que o questionário, além de auxiliar na sondagem das experiências prévias, também instrumentalizou a reflexão sobre a aprendizagem em desenho e relações com a sua prática.

Palavras-chave: Ensino do desenho. Ensino do Design. Teoria da Atividade.

Survey of previous experiences in drawing of novices to graphic design courses: implications and developments

Abstract: *This study presents the elaboration and application of a questionnaire concerning the drawing experiences of novices to graphic design courses, to provide subsidies to the development of activities and identification of specific needs. For the elaboration of this questionnaire and its analysis, the bibliographic review was based on drawing education at and the Activity Theory. The questionnaire was applied, as a pilot study, with students of Drawing Laboratory for Design course at the Federal University of Pernambuco in 2013. Based on its results and adaptations, this questionnaire has been applied in Drawing Laboratory classes of the Graphic Design Course at the University of the State of Santa Catarina (2016-2022). It has worked to knowledge the previous drawing experiences of the students and provides a tool for the reflection on the learning and practice of drawing.*

Keywords: *Drawing Education. Design Education. Activity Theory.*

1. Introdução

Anteriormente, a entrada em diversos cursos de graduação em design no Brasil incluía o exame de proficiência em desenho, o qual consistia em provas eliminatórias de habilidades de representação por meio do desenhar. O exame era utilizado como uma forma de balizar os níveis de experiências em desenho de ingressantes. Ao longo dos anos, essa prova foi sendo eliminada e a familiaridade com o desenho deixou de ser requisito de ingresso nos cursos de design. Com isso, o conhecimento em desenho de discentes ingressantes passou a ser variado. Nesse sentido, este estudo apresenta a elaboração e a aplicação de um questionário como instrumento de sondagem do conhecimento em desenho de ingressantes nos cursos de design, sobretudo relacionado às suas experiências com o ensino de desenho na escola, de modo a fornecer subsídios a docentes na elaboração das atividades e identificação de necessidades específicas discentes.

Para a estruturação desse questionário tomou-se como base bibliográfica os estudos referentes ao ensino do desenho na escola (DERDYK, 2010; IAVELBERG, 2008; COUTINHO, 2006) e os estudos relacionados à Teoria da Atividade dedicados à aprendizagem (CAMPELLO, 2009; ENGESTRÖN, 2001; VYGOSTSKY, 1989).

O questionário foi aplicado como estudo piloto, com discentes da disciplina de Laboratório de Desenho para o Design da Universidade Federal de Pernambuco em 2013 (ZIMMERMANN, 2016). A partir dos resultados obtidos e adaptações necessárias, esse questionário passou então a ser utilizado na disciplina de Laboratório de Desenho 1 (1ª fase) no Curso de Design Gráfico da Universidade do Estado de Santa Catarina (2016-2022), tendo como função não apenas a sondagem das experiências prévias dos alunos, mas também a instrumentalização da reflexão sobre a aprendizagem e as relações com a prática do desenhar ao longo da disciplina. Assim, neste artigo, a análise do questionário não se refere especificamente à comparação das respostas, mas sim à validação do questionário como instrumento de coleta de dados e do estudo e compreensão dos diferentes cenários de ensino e aprendizagem, bem como das relações entre seus elementos e participantes.

2. Experiências em desenho na escola

Apesar da prática do desenho ser mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em disciplinas variadas como Geografia e Ciências, seu ensino é associado às disciplinas de Arte e Matemática. Em Habilidades em Arte do 10 ao 9º ano, por exemplo, na BNCC consta a experimentação de diferentes formas de expressão artística, dentre as quais o desenho, junto com pintura, colagem, quadrinhos, fotografia, entre outras formas de

expressão (BRASIL, 2018). Em Matemática, o desenho aparece como habilidade a ser desenvolvida envolvendo reconhecer, nomear e desenhar conceitos da geometria.

Nas demais disciplinas, o desenho é mencionado como um recurso pedagógico, podendo ser utilizado para auxiliar o registro de conteúdos. Em Ciências, por exemplo, o desenho consta na habilidade de “Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções” (BRASIL, 2018, p. 333). Em Geografia, deve ser desenvolvida a habilidade de “Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras” (Ibid., p. 371).

Mesmo nas aulas de Artes, nos anos iniciais da escola, a prática do desenho é frequentemente associada a atividades de lazer, ou com fins decorativos, voltadas a eventos de datas comemorativas (DERDYK, 2010). Apesar de o desenho surgir para a criança como uma necessidade básica de expressão, comunicação e habilidade motora, seu ensino não recebe a mesma atenção que a aprendizagem da língua escrita, sendo tratado como um aprendizado “livre”. Por exemplo, quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, na BNCC o desenho é mencionado em “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2018, p. 48).

Tais aspectos são também percebidos nos ensinos fundamental e médio, somados ao ideal do desenho realista e técnico e à livre expressão. Além disso, a cópia e a imitação aparecem como sinônimos e ora fazem parte de objetivos de atividades, ora são depreciadas (DERDYK, 2010). E se na aprendizagem da escrita verbal a imitação é estimulada, como em exercícios de caligrafia, na aprendizagem do desenho a imitação é tomada como “falta de criatividade, ou até mesmo preguiça” (MIRANDA; COUTINHO, 2003, p. 11). Ao mesmo tempo, aceita-se que o interesse, bem como o desinteresse pela prática do desenho é algo a ser tratado de forma espontânea, sem a interferência docente. Assim, a prática do desenho, tão celebrada nas idades iniciais na escola, ao longo dos anos passa a uma função secundária, no auxílio da compreensão de outros conteúdos, ou mesmo dispensável, pois é algo para aqueles que possuem um talento nato, inerente ao “aluno com dom”. O que para alguns considera-se um bloqueio ou desinteresse, Iavelberg (2008) identifica como a falta de orientação adequada. Segundo ela “[...] a criança expande seu repertório de desenhos na medida em que pratica constantemente e dialoga com outros desenhos e desenhistas” (IAVELBERG, 2013, p. 26). Nesse sentido é que Vygotsky destacou a importância da mediação na

aprendizagem, pois “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1989, p. 89).

Outro aspecto observado nesse contexto é a dificuldade em tratar o desenho a partir de uma reflexão com critérios compreensíveis e objetivos claros, limitando a sua avaliação ao “bonito” e “feio” ou ao cumprimento de tarefas. “O ato de rabiscar é visto como não saber desenhar, pois se espera que o desenho seja associado a algo real” (COUTINHO, 2006, p.53). É com base nessas experiências que são elaborados conceitos em desenho que jovens irão levar consigo para suas formações posteriores.

Além disso, no caso específico da formação em design, Gomes (1993, p. 13) questiona: “Quantos adultos, provavelmente, eliminarão de suas alternativas de carreiras profissionais aquelas que envolvem o desenho, por julgarem que não são capazes de fazê-lo?”. Além disso, entre aqueles que persistem, poucos são aqueles que possuem algum tipo de experiência com desenho além da autodidata, sendo necessária uma formação básica elementar.

No caso específico do ensino do desenho em relação à formação docente, Coutinho (2006) observa que “[o] olhar do professor [...] é determinado pelas suas concepções adquiridas durante sua vida acadêmica e profissional. Esse conhecimento modela sua postura na escola e a maneira como ele observa o desenho das crianças” (Ibid., p. 53). É dessa forma que padrões de ensino de desenho são repetidos sem, necessariamente, incluir a reflexão sobre objetivos inseridos em diferentes contextos.

3. O desenho na formação em design

O ensino do desenho é considerado um conteúdo de base na formação em design no Brasil, presente nos currículos geralmente nos semestres iniciais dos cursos. Décadas atrás, para a entrada nos cursos de graduação em design era exigido o exame de proficiência em desenho, o qual consistia em provas de habilidades de caráter eliminatório. Ao longo dos anos, essas provas foram eliminadas em função de padronizações e adequações aos diferentes sistemas de entrada na universidade. Até 2011, o processo seletivo de entrada de alunos nos cursos de Design da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por exemplo, consistia em vestibular vocacionado, que incluía o Teste de Habilidade Específica em desenho, denominado THE. Esse teste continha atividades classificadas como Desenhos de Apresentação, com questões referentes à elaboração de desenho de ilustração e de observação. A partir de 2012, o vestibular vocacionado foi substituído pelo vestibular padrão a todos os cursos da instituição e no Curso de Design foi eliminado o THE. Entretanto, não houve mudanças quanto às exigências das disciplinas de desenho no currículo do Curso de Design.

Em estudo anterior, identificou-se que a média de horas em disciplinas de desenho em diversos cursos de design no Brasil varia entre 8% e 14% de sua carga horária total (ZIMMERMANN; COUTINHO, 2020). As disciplinas comuns a esses currículos, com conteúdos específicos de ensino do desenho, envolvem Desenho de Observação, Desenho Técnico, Geometria Descritiva, Perspectiva, Modelo Vivo, Ilustração, Desenho de Ambientes, Análise e Representação da forma e História em Quadrinhos, entre outras. No estudo, não foram somadas as cargas horárias das disciplinas nas quais o desenho é utilizado no desenvolvimento de projetos, por exemplo, disciplinas de práticas projetuais que podem incluir tanto a ilustração como os desenhos técnicos. Assim sendo, por mais que o THE não seja um pré-requisito para o ingresso em cursos de design, a presença de diversas disciplinas de desenho em suas grades curriculares indica que sua aprendizagem é necessária, bem como a sua prática está envolvida em diversas etapas do processo projetual e, conseqüentemente, na prática profissional.

4. O Modelo Sistêmico da Atividade na investigação de situações de ensino e prática do desenho

O Modelo Sistêmico da Atividade de Engeström (1987) tem sua origem nos estudos socioculturais de Vygotsky, Luria e Leont'ev. Esses estudos têm como base o princípio de que o mundo exterior e as relações sociais entre indivíduos não apenas interferem em seus traços culturais, mas também participam da elaboração de suas formas de pensar e agir.

Vygotsky (1989) identificou que as relações entre ser humano/mundo são sempre mediadas, ou seja, ocorrem por meio de signos e/ou instrumentos físicos, conceito este que orienta o modelo de Engeström (1987). As ações do sujeito, direcionadas a objetivos, envolvem artefatos mediadores que permitem que essas ações sejam realizadas. Essas relações são, por conseguinte, indissociáveis. Assim, ao considerar que esses elementos mediadores são também resultado de elaborações sociais, entende-se que eles carregam conexões com diversos aspectos sociais, culturais e históricos. Portanto, a relação ser humano/mundo, ou seja, a atividade humana, é resultado de inúmeras associações em um sistema muito mais amplo do que especificamente aquele no qual se origina essa relação. Assim, uma análise aprofundada de uma atividade requer, necessariamente, a observação desse sistema. Por exemplo, ao se estudar uma situação específica de ensino, deve-se considerar um contexto que vai além da sala de aula e das tarefas executadas. No caso específico do ensino do desenho, o/a aluno/a, ao chegar a uma disciplina em um curso de Design, passou por inúmeras experiências de aprendizagem e práticas em desenho. Tais experiências tanto

podem influenciar no comportamento e engajamento nas atividades como também interferem na elaboração do próprio conceito da palavra *desenho*.

Outro aspecto a ser observado é que, nessas relações, as atividades humanas são essencialmente direcionadas a “objetivos”¹, que podem permanecer muitas vezes implícitos, porém estão sempre presentes, podendo ser materiais ou ideais, ou apenas imaginários (Leont’ev, 1978).

Assim, em uma mesma atividade em que são envolvidos diversos sujeitos, estes podem apresentar objetivos diferentes, mesmo que guiados inicialmente por um objetivo comum. Conforme Campello, a “[...] atividade, ao contrário de comportamento, pressupõe intenção, decisão e engajamento do indivíduo. Não apenas uma mera recepção através dos sentidos e suas consequentes respostas” (2009, p. 191). Nessa perspectiva, engajamento refere-se a “[...] uma condição para que o indivíduo tome parte na prática da comunidade e conseqüentemente possa se apoderar das ferramentas disponíveis (tanto materiais quanto simbólicas)” (Ibid. p. 193).

Assim, uma análise de uma atividade de ensino pressupõe diversos outros fatores que podem comprometer o engajamento do indivíduo dentro do sistema, e conseqüentemente o resultado.

Todos esses conceitos, somados ao *Modelo de Interação Mediada* de Vygostky, compõem a chamada Teoria da Atividade, desenvolvida por Engeström (1987), sistematizada no diagrama a seguir (Figura 1).



FIGURA 1. Modelo geral do Sistema de Atividade. Fonte: Adaptado de Engeström, 1987.

1 O termo é denominado por Leont’ev como “*Gegenstand*” (1978, p. 52), cuja tradução literal, em português, é “objeto”. Entretanto, o termo tem sido traduzido como “objetivo” (CAMPOLLO, 2009), por tratar-se da objetividade da atividade.

Segundo esse modelo, o *objetivo* refere-se ao problema para o qual a atividade é dirigida. O *sujeito* refere-se ao indivíduo do ponto de vista da análise em questão, o qual faz parte de uma *comunidade*, que também participa e interfere na atividade, tanto na *divisão do trabalho* (divisão de tarefas e relações de status) como na elaboração e manutenção das *regras* (convenções das ações dentro do sistema), direcionadas ao objetivo. Os *instrumentos* são as ferramentas e signos utilizados para a execução da atividade (Engeström; Sannino, 2010).

Falando especificamente do objetivo, este tanto pode ser amplo, resultado de uma construção social, como pode ser resultado de uma interpretação específica individual. Em situações de sala de aula, por exemplo, o professor se depara com o objetivo determinado pelo projeto pedagógico, com seu próprio objetivo (plano de ensino), e com os objetivos discentes. Soma-se a esses aspectos o fato que “alunos aprendem o ‘currículo oculto’ do que é ser aluno: como agradar aos professores, como passar nos exames, como pertencer a um grupo, etc.” (Engeström, 2001, p. 138, tradução nossa²). Por conseguinte, todos esses fatores participam das elaborações de padrões de comportamento e do processo de aprendizagem.

Desse modo, o sistema de atividade é resultado de relações complexas, inseridas em percursos históricos, passíveis de transformações ao longo do tempo. Essas transformações podem acontecer por consequência de contradições, mudanças na estrutura ou mesmo por interações com outros sistemas. São as contradições que instigam a crítica, provocando a readequação do sistema ou a reelaboração de estruturas, na busca por alternativas na solução das tensões encontradas.

Tomando a Teoria da Atividade para a elaboração de um instrumento para o levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico (questionário), sua estrutura foi interpretada conforme o diagrama a seguir (Figura 2).

2 [...] students learn the ‘hidden curriculum’ of what it means to be a student: how to please the teachers, how to pass exams, how to belong to groups, etc.”

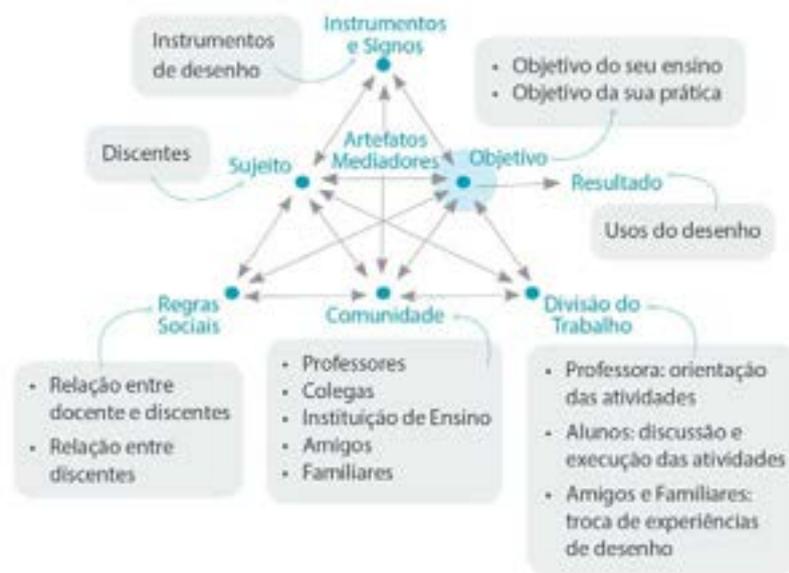


FIGURA 2. Atividade do desenho aplicada ao Modelo Sistêmico da Teoria da Atividade. Fonte: Adaptado de Engeström, 2001.

Assim, tendo como base essa estrutura, foram elaboradas as perguntas a serem incluídas no questionário, organizadas em duas etapas: a primeira referente às experiências de aprendizagem de desenho anteriores ao ingresso dos estudantes na graduação, e a segunda direcionada às expectativas em relação às disciplinas de desenho na graduação. A seguir são apresentadas as perguntas referentes à primeira etapa do questionário (Tabela 1).

Tabela 1. Estruturação do questionário de acordo com elementos presentes no Modelo Sistêmico da Atividade.

Categorias	Perguntas referentes às experiências de desenho na escola
Sujeitos	Gosta de desenhar? Por quê? Como você geralmente se sente ao desenhar? O fato de você gostar de desenhar influenciou sua escolha pelo curso? O fato de você não gostar de desenhar ou achar que não sabe desenhar fez com que você tivesse receio de fazer o curso de design gráfico?
Comunidade	Você teve aulas de desenho na escola? Se sim, em quais disciplinas? Você costumava desenhar também em outras disciplinas? Em sua família ou pessoas de sua convivência, há alguém que desenhe com frequência? Que tipo de desenhos?
Regras sociais	Nas aulas de desenho na escola, quais eram os tipos de desenhos feitos? Como geralmente eram as atividades de desenho? Geralmente, como eram feitas as avaliações dos desenhos por docentes? Como você costumava avaliar seus próprios desenhos? Quais eram os elogios geralmente feitos às pessoas que “desenham bem”?

Divisão do trabalho	Nas aulas/atividades de desenho, havia discussões sobre os desenhos produzidos e suas avaliações? Como era a relação discente durante as atividades de desenho? Você costumava desenhar também em outras disciplinas? Em sua escola havia exposições de desenhos? Você costumava procurar dicas de desenho fora da escola? Se sim, onde?
Ferramentas	Quais eram os materiais de desenho utilizados pelos alunos em aula? Quais eram os materiais de desenho utilizados pelos professores em aula?
Objetivos	Pelas suas experiências nas aulas de desenho, para que serve o desenho na escola?
Resultado	Em algum momento, na escola, algum professor comentou que você poderia futuramente usar o desenho profissionalmente?

FONTE: dos autores.

Algumas dessas questões foram modificadas e readaptadas ao longo dos anos em que foram aplicadas. Por exemplo, questões foram reestruturadas com desdobramentos em múltipla escolha, com o objetivo de facilitar e agilizar o seu preenchimento, bem como a ordem das perguntas foi alterada, considerando as relações entre elementos. Por suas relações, essa categorização é passível de ser elaborada de diferentes formas, bem como entende-se que, pelo fato de as perguntas estarem inter-relacionadas, existem outras possibilidades de categorização.

5. Resultados e implicações

Neste estudo, foi analisada parte dos resultados coletados na aplicação do questionário em duas situações (2013 e 2022), sendo elas:

Em 2013, o total de 23 discentes responderam ao questionário, disponibilizado de forma impressa, preenchido manualmente. Observa-se, que nesse caso, a disciplina foi oferecida de forma optativa, ou seja, os/as participantes se matricularam por iniciativa própria.

Quanto às características dos *sujeitos*, todos disseram que gostavam de desenhar e associavam a sua prática a algo prazeroso, divertido, porém difícil.

Quanto à *comunidade*, do total, 21 estudantes disseram ter tido aulas de desenho na escola, com a predominância nas disciplinas de Artes e Matemática, apesar de identificarem que o desenho era usado em praticamente todas as demais disciplinas, como forma de exemplificar e fixar conteúdos (desenho de mapas, de células, da figura humana). Em relação às *regras sociais*, entre

as atividades de desenho nas aulas de Artes, as mais mencionadas foram o desenho livre (19 menções), a cópia (5 menções) e o desenho de observação (4 menções). Referentes às aulas de Matemática, o desenho geométrico foi mencionado com atividade de ensino do desenho (17 menções). Quanto às práticas de ensino de desenho, as respostas variaram entre “atividades livres”, mencionada em 17 respostas e “ensino de técnicas e uso de instrumentos”, mencionadas em 14 respostas, sendo a primeira opção relacionada a disciplinas de Artes e a segunda a disciplinas de Matemática. Nesse caso, a resposta permitia múltipla escolha.

Quanto à *divisão do trabalho* e busca por referências de desenho fora da escola, 19 alunos identificaram que procuravam outras fontes para aprendizado, como “gibis”, “internet”, “amigos e/ou familiares”.

Em relação aos *instrumentos*, estes em sua totalidade foram entendidos como instrumentos técnicos, relativos a materiais de desenho.

Quanto aos *objetivos*, as respostas indicaram a reflexão de que o desenho serve como uma forma de “comunicação”, “expressão”, “percepção”, “estímulo à criatividade” “facilitador da aprendizagem” e “compreensão de conceitos”. Porém as respostas a essa questão também incluíram comentários como “Poderia ser mais explorado, na escola o desenho era bem marginalizado e não possuía uma atenção necessária” ou “O colégio não dava tanto valor como deveria”, ou mais ainda “Não havia foco nem preocupação sobre o desenho na escola. Parecia servir mais a uma obrigação do que um genuíno interesse em ter o desenho”, “um tipo de inteligência que não é muito valorizado na escola”.

Por fim, a versão do questionário aplicado em 2013 não incluía a pergunta referente ao *resultado*, a qual foi incluída posteriormente.

Em 2022, de uma turma de 20 alunos/as, um total de 14 estudantes responderam ao questionário, disponibilizado no formato digital na plataforma *Google Forms*. Tal adaptação para o formato on-line facilitou tanto o seu preenchimento quanto a análise das respostas.

Em relação aos *participantes*, 13 mencionaram gostar de desenhar, 11 afirmaram que o fato de “gostar de desenho” influenciou sua escolha pelo curso de Design Gráfico. Ao mesmo tempo, 4 estudantes assinalaram que o fato de “não gostar/ou achar que não sabe desenhar” fez com que tivessem receio de fazer o curso de design gráfico. Mais ainda, apesar de sua prática aparecer associada a uma atividade de imersão prazerosa, apareceram comentários como “O que me faz não gostar tanto [de desenhar] é não ser tão boa quanto gostaria. Aquelas técnicas que já entendo e consigo, eu tenho gosto por fazer, mas aquelas que não domino, acabo não querendo nem tentar” e

“Eu gosto muito de me expressar por meio de desenhos, mas acontece que muitas vezes não gosto do que estou criando e fico frustrada”.

Quanto à *comunidade*, 13 alunos/as responderam ter tido aulas de desenho na escola, predominantemente nas aulas de Artes (13 respostas), e Matemática (1 resposta). Observa-se, portanto, que a pergunta incluía a possibilidade de múltipla escolha. Em relação às demais disciplinas, 12 participantes disseram usar o desenho para execução de trabalhos e atividades, ou mesmo para passar o tempo durante atividades “tediosas”.

Quanto às *regras sociais*, as atividades de desenho mais mencionadas foram o desenho livre (7 menções) e releitura de artistas (4 menções).

Em relação à *divisão do trabalho* e busca por referências de desenho fora da escola, foram mencionados sites de desenho, ilustradores, cursos on-line, tutoriais e amigos.

Em relação aos *instrumentos*, foram mencionados diversos materiais específicos de desenho, sem incluir instrumentos pedagógicos.

Considerando os *objetivos* do desenho na escola, seus usos foram associados à memorização, incentivo à criatividade, desenvolvimento de senso estético, ilustração de conteúdos e formas de expressão. Entre as respostas, entretanto, aparece também o comentário “Na escola, pela minha experiência, servia somente como uma aula livre para desenharmos o que queríamos ou conversar”.

Em relação aos *resultados*, quando questionados se em algum momento, na escola, a prática do desenho foi associada a uma atividade profissional, apenas 4 estudantes responderam afirmativamente. Entre as respostas afirmativas, foi incluído o comentário “[o professor] Falou que poderia ser ilustrador ou designer, mas não levei muito a sério”.

As respostas coletadas não foram analisadas de forma comparativa quantitativa, visto se tratarem de indivíduos, instituições e períodos distintos de coleta. Além disso, o questionário foi modificado e adaptado ao longo de cada aplicação, com a reformulação de perguntas e formato (físico e digital), o que dificulta a comparação. Podem ser observadas, entretanto, algumas similaridades e diferenças, as quais podem dar indícios de características comuns às experiências dos grupos. Por exemplo, o ensino do desenho na escola aparece predominantemente relacionado às Artes e Matemática, apesar de ser também utilizado nas demais disciplinas. Outro aspecto que se repete é quanto à menção a atividades livres de desenho, o que interfere na compreensão da sua prática com uma atividade que requer aprendizagem.

Em ambas as circunstâncias, os questionários foram solicitados no primeiro encontro com os estudantes, e foram seguidos por uma conversa coletiva, na qual foram apontados alguns dos aspectos mencionados nas questões.

Quanto a esse formato, observou-se que em ambos os casos o questionário serviu como uma reflexão prévia para a discussão, estimulando discentes a relembrar e comentar sobre suas experiências pessoais em desenho. Com essas conversas, *contradições* que a princípio poderiam parecer individuais foram tomadas como coletivas, gerando uma necessidade de mudança de paradigmas em relação à aprendizagem do desenho, por exemplo, o entendimento de que desenho é algo que se aprende e requer prática. Também se observou que as conversas geraram cumplicidade e respeito entre colegas em níveis diferentes de aprendizagem. Quanto aos objetivos, as conversas favoreceram a compreensão de que as atividades da disciplina possuíam como objetivo coletivo o exercício do desenho aplicado às práticas projetuais, gerando resultados profissionais. O questionário também auxiliou a docente na identificação de características, necessidades e objetivos específicos a cada discente, de forma a dar atenção a essas particularidades, por exemplo, quanto ao interesse individual a um tema, à dificuldade em alguma técnica, ou às limitações de familiaridade com os instrumentos. Da mesma forma, o questionário também auxiliou discentes a refletir sobre necessidades particulares e observar as relações entre os elementos do sistema, identificando objetivos comuns e individuais a partir das atividades propostas.

Com isso, o questionário, além de coletar informações a respeito do histórico de desenho dos alunos, auxiliando na elaboração e abordagem das atividades ao longo dos semestres, também cumpriu a função de artefato mediador da aprendizagem por gerar discussões e reflexões acerca do seu estudo, processo e prática.

6. Discussões e desdobramentos

Observou-se que o Modelo Sistêmico da Atividade, associado ao questionário, se mostrou apropriado ao estudo de atividades de ensino do desenho na formação em design, considerando os seguintes aspectos:

1. O modelo contribuiu com a elaboração de questionamentos e guiou discussões e reflexões entre alunos e professora acerca do ensino do desenho como um sistema complexo, amplo e integrado, inserido em um contexto e resultado de um percurso histórico. No caso da formação superior, o sistema é antecedido pela formação na escola, estabelecendo conceitos, modos de aprendizagem e de comportamento.
2. O modelo auxiliou na organização dos dados, na análise estruturada e integrada dos dados coletados;
3. Contradições que inicialmente eram entendidas como individuais e isoladas foram identificadas como coletivas e recorrentes a partir das discussões e questionamentos;

4. As discussões geradas a partir da compreensão do ensino e da prática do desenho inseridos em sistemas levaram à necessidade de elaboração de novos conceitos e uma expansão (mudanças) do sistema; O modelo auxiliou na reflexão das experiências docentes, das ações e operações envolvidas na prática do desenho, dos procedimentos metodológicos de ensino e das funções dos sujeitos e dos artefatos envolvidos.

Observa-se que, por fim, a categorização das perguntas dentro dos campos do Modelo Sistemático da Atividade é passível de outras formas de ordenações. Entende-se também que as contribuições do modelo vão além das categorias, por tornarem visíveis suas relações.

Como desdobramentos futuros, identifica-se a necessidade de atualizar e ampliar os estudos sobre ensino e práticas do desenho na escola, bem como desenvolver iniciativas que aproximem as instituições de ensino superior em design aos espaços escolares. Por fim, a ampliação desse estudo, ao formato longitudinal, também incluindo outras instituições, poderia auxiliar na identificação de tendências, contradições e relações e necessidades de adaptações e transformações no ensino e práticas do desenho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAMPELLO, S. R. B. Aprendizagem mediada por computador: uma proposta para estudos de usabilidade. *In*: SPINILLO, C. G.; PADOVANI, S. et al (Org.). **Selected Readings on Information Design: communication, technology, history and education**. Curitiba: SBDI, 2009, p. 189-200.

COUTINHO, S. G. (2006). Design de informação para educação. **InfoDesign Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 3. n. 1, p. 49-60, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2010.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n.

1, p. 113-156, 2001. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/136.390.80020028747>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, An. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GOMES, L. V. N. **Para uma filosofia do desenho ou desenhismo**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1993.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

IABELBERG, R. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013 (Coleção Como Eu Ensino).

LEONT'EV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc, 1978.

MIRANDA, E. R.; COUTINHO, S. G. Estudos das diferenças e similaridades na rotina global de desenho nas escolas. **Congresso Nacional da Iniciação Científica em Design da Informação**, Recife, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZIMMERMANN, A.; COUTINHO, S. Teaching drawing in Graphic Design: an analysis of scenarios and a proposal for Brazil based on the design process and an interdisciplinary approach. **DAT Journal**, v. 5, n. 2, p. 155-173, 2020.

ZIMMERMANN, A. **O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma abordagem projetual e interdisciplinar**. 2016. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

AGRADECIMENTO

O estudo foi realizado com a colaboração de discentes das disciplinas de Laboratório de Desenho para o Design (UFPE, 2013) e Laboratório de Desenho 1 (UDESC, 2022).

Como referenciar

ZIMMERMANN, Anelise; COUTINHO, Solange Galvão; CAMPELLO, Silvio Romero Botelho Barreto. Levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 155-170, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68878>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 08/06/2022 | Aceito em 11/08/2022