PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Maria Júlia Moraes Pinto Nunes

Presença Multimodal no Ensino Superior em Design: Olhares para a Construção de Sentidos em Experiências de Sala de Aula

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

Orientadora: Profª Jackeline Lima Farbiarz

Co-orientadora: Profª Izabel Maria de Oliveira

Rio de Janeiro

Janeiro de 2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Maria Júlia Moraes Pinto Nunes

Presença Multimodal no Ensino Superior em Design: Olhares para a Construção de Sentidos em Experiências de Sala de Aula

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Prof.ª Jackeline Lima Farbiarz
Orientadora
Departamento de Artes e Design – PUC-Rio

Prof.ª Izabel Maria de Oliveira
Co-Orientadora
Departamento de Artes e Design - PUC-Rio

Prof.ª Luiza Novaes
Departamento de Artes e Design - PUC-Rio

Prof.ª Maria Cristina Cardoso Ribas
Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ

Rio de Janeiro, 24 de Janeiro de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Maria Júlia Moraes Pinto Nunes

Possui graduação em Desenho Industrial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2017). Atualmente é pesquisadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design), da PUC-Rio. Tem experiência na área de Comunicação Visual com ênfase em design gráfico. Seus principais interesses de pesquisa são práticas e políticas pedagógicas do Ensino Superior em Design, Pedagogia do Design, Multimodalidade e Construção de Sentidos.

Ficha Catalográfica

Nunes, Maria Júlia Moraes Pinto

Presença multimodal no ensino superior em Design : olhares para a construção de sentidos em experiências de sala de aula / Maria Júlia Moraes Pinto Nunes ; orientadora: Jackeline Lima Farbiarz ; co-orientadora: Izabel Maria de Oliveira. – 2020.
133 f. : i. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2020.
Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Multimodalidade. 3. Pedagogia do Design. 4. Construção de sentidos. 5. Inclusão discursiva. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Oliveira, Izabel Maria de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. IV. Título.

CDD: 700

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de estudos e auxílio financeiro que possibilitou a dedicação integral para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Departamento de Artes e Design da PUC-Rio e todos os envolvidos no Programa de Pós-Graduação em Design: agradeço aos professores, funcionários, colegiado e estudantes, por fazerem deste espaço um lugar de construção de conhecimentos diverso e potente.

À Jackeline Lima Farbiarz, pela orientação e incentivo contínuo, me mobilizando a ampliar os olhares e a me deslocar na direção dos futuros possíveis, sem deixar de sonhar com os futuros impossíveis.

À Izabel Maria de Oliveira, pela co-orientação e acolhimento na caminhada, me impulsionando, desde nossos primeiros encontros, a acreditar na potência das pequenas observações como forças construtoras de sentidos.

Agradeço profundamente às professoras e estudantes que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, me recebendo em suas salas de aulas e compartilhando comigo uma parte de suas vidas para que este trabalho fosse construído.

Aos membros do LINC – Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos, do qual faço parte e que contribuíram intensamente para as reflexões que serão apresentadas nesta dissertação. À esta grande família, agradeço também pelos momentos de troca e apoio mútuo que fizeram desta uma experiência de pesquisa individual, mas nada solitária.

Agradeço à minha mãe, que em sua presença doce e parceria inabalável celebra cada pequena palavra escrita com a emoção de uma grande conquista.

Agradeço ao meu pai, pelo apoio incondicional que me permite concretizar sonhos e alçar novos voos.

Aos meus irmãos: Henrique, porto seguro de uma vida inteira; e João Guilherme, que me ajuda olhar o mundo com olhos de criança.

Agradeço ao Kiko, companheiro de vida, que com amor e serenidade compartilhou das felicidades e angústias em todos momentos da construção deste trabalho, me auxiliando a encarar as adversidades com grande beleza.

Aos meus avós Marly e Carlos, forças inspiradoras que me ensinam até hoje o valor do trabalho realizado com seriedade e verdade.

Aos meus avós Áurea e Jarbas, que partiram para outros planos deixando de herança um manto familiar tecido com fios de ouro: agradeço à família Moraeis – tias e tios,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

primas e primos de coração gigante que não me deixam esquecer do poder transformador do cuidado e do afeto.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Resumo

Nunes, Maria Júlia Moraes Pinto; Farbiarz, Jackeline Lima (Orientadora); Oliveira, Izabel Maria de (Co-orientadora). **Presença Multimodal no Ensino Superior em Design: Olhares para a Construção de Sentidos em Experiências de Sala de Aula.** Rio de Janeiro, 2020. 133 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa se situa na confluência entre essa presença multimodal para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o caráter ideológico na trajetória formativa do Ensino Superior em Design. Com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre os processos formativos dos futuros designers na sociedade, este estudo faz uma investigação sobre a presença multimodal em experiências de sala de aula, enfatizando-a enquanto estruturadora de práticas discursivas com reflexos no âmbito social. A pesquisa explora em que medida a formação em Design incorpora uma reflexão sobre os objetos de uso, sistemas de informação em serviços no domínio da pragmática, debatendo sobre o objeto em uso como mediador de significados individuais e coletivos. O contexto de observação se dá em um curso de Bacharelado em Design com habilitação em Comunicação Visual de uma instituição de Ensino Superior do Rio de Janeiro, e se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa e da observação participante. Nos aproximamos da abordagem teórico-metodológica da Sociolinguística Interacional como base para a interpretação dos dados. A ponte da multimodalidade como condição propulsora dos processos de construção de sentidos sociais está fundamentada na obra de Fairclough. Bomfim, Couto, Farbiarz e Novaes são os autores que sustentam a construção epistemológica do Design como campo produtor de sentidos a partir de atos de linguagem. Entre os achados e reflexões da pesquisa, encontram-se esquemas de conhecimento nas interações inerentes a uma práxis analítica e crítica, e identifica-se uma diversidade de ocorrências de perspectivas pragmáticas nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave

Multimodalidade; Pedagogia do Design; Construção de Sentidos; Inclusão Discursiva.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Abstract

Nunes, Maria Júlia Moraes Pinto; Farbiarz, Jackeline Lima (Advisor); Oliveira, Izabel Maria de (Advisor). **Multimodal Presence in Higher Education in Design: Views on the Meaning Making Processes in Classroom Experiences.** Rio de Janeiro, 2020. 133 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

The present research is placed at the confluence between this multimodal presence for the development of a critical awareness about the ideological character in the formative trajectory of Higher Education in Design. In order to contribute to a reflection on the training processes of future designers in society, this study investigates the multimodal presence in classroom experiences, emphasizing it as a structuring of discursive practices with reflections in the social sphere. The research explores the extent to which Design training incorporates a reflection on the objects of use, information systems in services in the domain of pragmatics and debating on the object in use as a mediator of individual and collective meanings. The observation context takes place in a Bachelor's Degree in Design with a degree in Visual Communication from an institution of Higher Education in Rio de Janeiro, and is based on the principles of qualitative research and participant observation. The use of theoretical-methodological approach of Interactional Sociolinguistics is the base for the interpretation of the data. The bridge of multimodality as a driving force in the processes of construction of social meanings is based on the work of Fairclough. Bomfim, Couto, Farbiarz and Novaes are the authors who support the epistemological construction of Design as a field that produces meanings based on acts of language. Among the findings and reflections of the research, it is found knowledge schemes in the interactions inherent to an analytical and critical praxis, and it is identified a diversity of occurrence of pragmatic perspectives in pedagogical practices.

Keywords

Multimodality; Design Pedagogy; Meaning Making Processes; Discursive Inclusion.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Sumário

1 Introdução **10**

2 Mantendo ou anunciando revisões de esquemas de conhecimento **18**

2.1 Entre o Oficial e o Real: questões da Educação 18
2.1.1 Discursos oficiais 21
2.1.2 Entre os discursos oficiais e a literatura, os impasses da dimensão real 24

2.2 A passagem para o Ensino Superior no campo do Design **30**

3 Percurso metodológico **38**

3.1 Natureza da Pesquisa **38**
3.1.1 Pesquisa Qualitativo-Interpretativa Exploratória 38
3.1.2 Observação Participante 42

3.2 Natureza do Corpus da Pesquisa **43**

3.3 Caminho da pesquisa **44**
3.3.1 Pré-Campo: Pesquisa Não Estruturada 44
3.3.2 Conclusões da Pesquisa Exploratória 51
3.3.3 Definição do corpus da pesquisa 52
3.3.4 Definição dos procedimentos e técnicas de registro 53

3.4 Pesquisa de Campo Estruturada **54**
3.4.1 Definição das turmas/professores a serem observados 54
3.4.2 Planejamento da pesquisa de campo estruturada 57

4 O Campo **59**

4.1 Metodologia de análise **59**

4.2 Caminhos da análise **60**
4.2.1 Enquadre 61
4.2.2 Alinhamento 61
4.2.3 Registro 62
4.2.4 Esquema de Conhecimento 62

4.3 Cenário da Pesquisa **63**
4.3.1 ING 64
4.3.2 CCV 71
4.3.3 GRA 82
4.3.4 LIC 91
4.3.5 IMR 96
4.3.6 Tabelas de decupagem dos dados 104
4.3.7 Considerações Parciais da Seção 105

4.4 Esquemas de Conhecimento em Interações **107**
4.4.1 Referencial de Análise dos Esquemas de Conhecimento 108
4.4.2 Apresentação das Enunciações 109
4.4.4 Considerações Parciais da Seção 114

4.5 Considerações Parciais do Capítulo **115**

5 Conclusão **117**

5.1 Desenvolvimento da Pesquisa **117**

5.2 Considerações Finais **119**

6 Referências Bibliográficas **124**

7 Anexo: Tabela de Decupagem de Categorias de Análise **130**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Lista de Figuras

Figura 1 - Pontuação do indicativo Desempenho em Leitura no Pisa 2015 ..... **27**
Figura 2 - Pontuação do indicativo Desempenho em Matemática no Pisa 2015 ..... **28**
Figura 3 - Pontuação do indicativo Desempenho em Ciências no Pisa 2015 ..... **28**
Figura 4 - Síntese das etapas percorridas no caminho da pesquisa **44**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Quadro de disciplinas, periodização e número de turmas **55**
Tabela 2 - Quadro de disciplinas, periodização e professoras que constituintes do corpus da pesquisa **56**
Tabela 3 – Alinhamentos em Aulas **104**
Tabela 4 – Gêneros em Aulas **104**
Tabela 5- Enquadres em Aulas **105**
Tabela 6 – Registros em Aulas **105**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

1
Introdução

O foco central do desenvolvimento desta pesquisa consiste no reconhecimento de aspectos dos processos relativos à construção de sentidos multimodais em enunciados e no desenvolvimento de exercícios. Intentamos identificar se tais processos se desdobram em experiências em salas de aula que promovam o desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas sobre o caráter ideológico dos objetos e processos de design. As motivações existentes para a realização da pesquisa deram-se, principalmente, pela percepção de que, embora a práxis do design envolva, de forma significativa, aspectos do processo de construção de sentidos multimodais, a trajetória formativa dos sujeitos em etapas anteriores à entrada no Ensino Superior em Design, em linhas gerais, pouco oferece em termos de recursos teóricos ou práticos para capacitá-los como produtores de objetos de uso, de sistemas de informação e de outros serviços que sejam produzidos e percebidos no mundo a partir de processos que transcendam a verbalização.

O desenvolvimento desta dissertação consistiu, portanto, em um processo investigativo exploratório sobre a presença da multimodalidade, enquanto perspectiva formadora dos futuros profissionais do campo do Design, tendo como objeto as práticas pedagógicas em experiências em salas de aula. Como hipótese, a acepção de que a trajetória da formação em Design reconcilia nos estudantes conhecimentos relativos aos aspectos de representação e significado para além da verbalização. Tais aspectos, naturais dos seres humanos pelas suas condições fisiológicas plurais de sentidos e possibilidades perceptivas, são estreitados enquanto recursos de comunicação e de significado pela hierarquização dos modos associados à linguagem verbal na educação institucionalizada.

Tratamos, neste estudo, da possibilidade de entender que os processos de construção de sentidos dão-se por modos relacionados ao significado que transcendem a verbalização, a qual é priorizada na Escola e reiterada em uma parte considerável dos cursos universitários. Tal estudo representa um passo adiante em uma investigação que teve início, formalmente, nos últimos períodos da Graduação em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) nas disciplinas de Anteprojeto e Projeto Final de Comunicação Visual (2017.1 e 2017.2, respectivamente), mas que começou a ser percebida, informalmente e intuitivamente, ao longo de minha trajetória pessoal.

Durante o terceiro período de minha formação como Bacharel em Design com habilitação em Comunicação Visual, eram recorrentes os comentários sobre a dificuldade de entender as observações e os comentários feitos pela professora ao analisar os resultados dos exercícios propostos numa determinada disciplina. Tais observações se referiam à estrutura e à construção de uma imagem, às relações entre o campo e os elementos inseridos nele, ou seja, o propósito, o sentido, a conotação

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

e a denotação de cada elemento gráfico empregado pelos estudantes na realização da proposta. Havia conceitos abstratos que se revelavam em decisões concretas e, embora houvesse uma inclinação da turma a "sentir" a mesma coisa, essa sensação muitas vezes não conseguia ser explicada verbalmente pelos estudantes. Algumas soluções para os enunciados propostos abordavam mais o conceito de movimento do que outras, ou impunham mais o conceito de ritmo ou simetria do que de outras, mas, para alguns de nós, o entendimento do que levava a essas "sensações" continuava nebuloso.

Alguns períodos depois, em outra disciplina, observei que alguns estudantes apresentavam considerável dificuldade para tratar dos aspectos formais e estruturais empregados nas composições gráficas executadas para cada enunciado de algum exercício da disciplina, muitas vezes sem distinguir aspectos da sintaxe e da semântica que existiam e que constituíam essas imagens. Havia, nos trabalhos apresentados por esses estudantes, uma tendência ao uso de referências figurativas e literárias para transpor uma mensagem originalmente introduzida por um modo comunicacional que não o imagético – musical, verbal, oral, por exemplo - assim como a recorrente necessidade de lançar mão de narrativas quando eram chamados a verbalizar sobre as formas utilizadas, as relações estruturais entre elas e o sentido produzido em seus resultados: "aí, eu pensei que essa forma circular lembrava o sol e achei que tinha a ver com o meu tema". Como o sol se relaciona com o tema? E como a forma circular se relaciona com o sol?

Os resultados gráficos para tais enunciados pareciam desarticulados, desalinhados com os conceitos que eles se propunham a abordar; e isso ficava ainda mais claro quando, na etapa de análise dos resultados pela turma, os conceitos e a mensagem decodificada pelos demais estudantes não condizia com o tema que a composição desenvolvida pretendia tratar. Essa dificuldade chamava a atenção, pois, dado o momento em que essa disciplina estava inserida no curso, entre o 6º e o 8º período, os estudantes, que já haviam passado pelo processo de construção e análise da imagem inúmeras vezes ao longo da formação, deveriam, a princípio, estar aptos a se apropriar dessas articulações e a utilizá-las conscientemente em seus processos criativos, assim como explicitá-las com clareza quando necessário.

Esta questão foi abordada no Projeto Final de minha graduação, realizado no segundo semestre de 2017, sob a orientação da professora doutora Izabel Maria de Oliveira e a co-orientação da professora doutora Jackeline Lima Farbiarz. Nele, realizamos uma investigação sobre como os estudantes do curso de Design de uma instituição de Ensino Superior estavam absorvendo e se apropriando das relações estruturais que constituem um discurso visual, propondo procedimentos para pensar sobre como estimular o desenvolvimento do pensamento analítico e crítico na trajetória formativa desses sujeitos. Para atingir tais objetivos, foram projetadas experimentações de cunho didático-pedagógico com abordagem multimodal; tomando partido das convergências e divergências sintáticas e semânticas que podem ocorrer

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

entre diferentes modos comunicacionais, conduzimos uma experiência reflexiva, que teve como finalidade a de colaborar para o amadurecimento do processo projetual de cada indivíduo.

Acreditamos que a dificuldade em compreender e falar sobre as articulações sintáticas e semânticas em um objeto de Design, percebida em estudantes em diferentes momentos da graduação em Design, pode ser o resultado de uma lacuna no processo de aprendizagem na Educação Básica, com consequências problemáticas para a práxis do Design. Isso acontece porque a fragilidade na instância da sintática pode levar à construção de projetos sobre uma base instável, que subaproveita ou até mesmo desconsidera a potência das relações existentes entre as diversas camadas que constituem um objeto de design. Tememos que, por consequência, tal instabilidade enfraqueça também o objeto de design enquanto discurso.

Os achados do Projeto Final de Graduação nos levaram a considerar que, nas instâncias semântica e pragmática, poderia situar-se um problema ainda mais grave: o fato de que os professores em Design nem sempre se dão conta do caráter ideológico dos objetos de uso, dos sistemas de informação e dos serviços projetados em processos de design. Não pareceu, em minha formação, ser um consenso o fato de que os produtos de design mantêm ou rompem com estruturas de significação socioculturais que são muito maiores do que as estruturas de significação do produto em si. Esse aspecto, que perpassa por habilidades de natureza analítica, crítica e reflexiva, está na base das motivações para o desenvolvimento desta dissertação, e consiste em uma das instâncias de reflexão sobre a investigação relatada neste documento.

Com os achados do Projeto Final de Graduação, consideramos pertinente avançar na pesquisa, priorizando a observação de práticas em salas de aula para além das questões formais e estruturais vinculadas à produção e à recepção de objetos de uso, sistemas de informação e serviços de design. Assim, passamos a procurar observar, além da investigação da presença multimodal nos processos formativos de um curso de Design, a observação das questões da construção de sentidos e do papel desses sentidos enquanto participantes da prática social. Voltamos nossa atenção, neste estudo, portanto, para as instâncias 'semântica' e 'pragmática' em processos de produção e para a recepção de produtos de design em disciplinas do eixo Linguagem e Percepção, do currículo de graduação de um curso de Design da cidade do Rio de Janeiro.

Optar pela Multimodalidade como o fio condutor de uma investigação dentro do processo formativo no Ensino Superior em Design significa pôr em evidência a natureza interdisciplinar, transversal e polissêmica do próprio campo do Design. Por multimodalidade, compreende-se a noção de que o processo de comunicação se dá por uma interação complexa entre os diferentes modos comunicacionais, desconstruindo o entendimento de que as formas escrita ou verbal da linguagem seriam hierarquicamente predominantes diante de outros modos de significação. Kress

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

(2001) afirma que toda interação é multimodal e se afasta da noção de que a linguagem verbal ou escrita está sempre desempenhando um papel central no processo comunicativo, argumentando que isso pode ocasionalmente acontecer, como também pode acontecer de outros modos, como o gesto ou o olhar ocuparem um lugar central na interação, subordinando a linguagem verbal durante o processo de comunicação, ou, ainda, que diferentes modos possam estar fazendo parte desse processo, sem que haja uma superposição de importância entre eles.

Por interdisciplinaridade, Couto (1997) considera uma prática que se caracteriza pelo sentimento de intencionalidade, por uma atitude espirituosa, feita de curiosidade, de abertura e de senso de descoberta, conduzindo a uma conduta consciente, clara e objetiva. Em consonância a Couto, situa-se o argumento de Bomfim, que defende o Design como "uma práxis que procura seguir princípios de diversas ciências na determinação de figuras de objeto" (BOMFIM, 2005, p. 6).

A partir de Kress (2001), Couto (1997) e Bomfim (2005), afirmamos, nesta pesquisa, que as interações inerentes aos objetos de uso, sistemas de informação e serviços produzidos a partir do viés do Design são fundamentadas no cruzamento de saberes provenientes de diversas áreas do conhecimento e permeadas pela articulação multimodal, o que ratifica a relevância de se olhar para esta questão no contexto da formação em Design.

Os conceitos de multimodalidade e interdisciplinaridade estão em consonância com o entendimento do Design como um fenômeno de cultura e comunicação e, portanto, um fenômeno de linguagem; essa perspectiva foi compartilhada no desenvolvimento desta proposta de estudo. Santaella (2006) explicita que

> [...] todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagens e de sentido (SANTAELLA, 2006, p. 12)

Adota-se, nesta dissertação, um olhar para a práxis do design sob a perspectiva de Santaella, compreendendo os produtos de design como parte constituinte das práticas de produção de linguagem e sentido na vida cotidiana. Sobre a relação entre a construção dos significados e os processos de significação dos objetos de uso, sistemas de informação e serviços, Farbiarz e Novaes (2014) reiteram que:

> a linguagem é vista como um sistema de comunicação e os signos escolhidos no/para o ato/processo de interação (o ato de fala e o objeto de design inscritos no ato) como resultantes da atitude responsiva ativa que caracteriza locutor e interlocutor neste mesmo ato/processo. Ato de fala e objeto de design são definidos como construções de sentido mantenedoras/introdutoras de ideologias. (FARBIARZ E NOVAES, 2014, p. 129).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

A acepção do objeto do design desenvolvida por Farbiarz e Novaes ratifica a ideia de que é pertinente dedicar atenção ao desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do estudante em relação às articulações que operam na construção de sentido de um produto de design, uma vez que esses produtos desempenham um papel significativo nos processos de construção de sentidos e ideologias de uma sociedade.

Aproximando tal afirmação sobre o objeto de pesquisa proposto – construção de sentidos multimodais como mediadoras das capacidades analíticas e críticas na trajetória de estudantes no Ensino Superior em Design - pode-se inferir que a lacuna de aprendizagem abordada nesta pesquisa é uma questão a ser observada com atenção, pois se reflete justamente no aspecto de fragilização dos processos de produção de linguagem e sentido sociais.

Como explicitado anteriormente, esta lacuna, resultado do processo formativo da Educação Básica, manifesta-se na dificuldade de se perceber, de se compreender e de se apropriar das articulações entre os sistemas semióticos que operam na produção de sentidos dos objetos de uso, dos sistemas de informação e dos serviços. Embora o design seja um campo dotado de "vocação interdisciplinar", e a práxis do design subentenda a capacidade de se articular diferentes conteúdos e disciplinas para a compreensão do problema e o desenvolvimento de uma solução, no exercício de uma prática interdisciplinar, quando se observa o campo do ponto de vista da trajetória formativa na educação institucionalizada, vê-se que a graduação em Design é a quarta etapa de um processo pedagógico que, num movimento contrário do que se propõe no Design, em muitos casos fragmenta e desarticula os processos de significação, em uma priorização da escrita e da fala. Não raramente, este processo ocorre numa via de mão única, apontando para a especialização em disciplinas e processos comunicacionais, entendidos no paradigma vigente da educação formal como núcleos independentes do saber.

Desde a Educação Infantil, passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, até chegar ao nível superior, dependendo da abordagem metodológica, o indivíduo tende a ser submetido a uma formação que o dessensibiliza para as percepções articuladas entre os sentidos do corpo humano, que na infância são naturais. Isso dificulta o desenvolvimento de um raciocínio integrado no processo de aprendizagem, e, também, dificulta o desenvolvimento de ferramental para se refletir analítica e criticamente sobre os processos de construção de sentidos. Soma-se a esse quadro o fato de as disciplinas dos eixos das Artes e das Ciências Sociais receberem, por muitas vezes, um olhar que as subjuga e desvaloriza no atual paradigma de educação. Os dois eixos oscilam entre a presença obrigatória ou não no programa curricular e, quando presentes, têm carga horária consideravelmente inferior aos demais na grade. Esta diferenciação, prejudicial à formação de qualquer pessoa, tem efeitos potencializados nos indivíduos que se direcionam para a área do Design, uma vez que, para além dos potenciais expressivos e estéticos, é nas Artes que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

se encontram caminhos de desenvolvimento para formas representacionais extra-verbais; e, nas Ciências Sociais, encontram-se caminhos para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre a manutenção ou a ruptura de relações de poder, muitas vezes reiteradas no contexto da educação formal.

Portanto, consideramos, no desenvolvimento desta pesquisa, a práxis do design como concretizadora de atos de linguagem, fenômeno de cultura e comunicação, de cunho interdisciplinar, cuja atividade se realiza no projeto de objetos de uso e sistemas de informação e serviços. Tais projetos alcançam seus objetivos comunicacionais pela articulação de sistemas semióticos que operam os processos de significação sociais. Diante desses posicionamentos, explicitamos que a relevância desta pesquisa está situada:

· No desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas empregadas na formação dos sujeitos dessa área, em uma instituição de Ensino Superior privada do Rio de Janeiro;

· No favorecimento do espaço do Ensino Superior em Design como um ambiente pautado em uma Prática Transformada, investigando-o enquanto promotor de processos de ensino-aprendizagem pela realização de práticas situadas, com atividades de instrução aberta e enquadramento crítico;

· Na percepção do caráter multimodal de toda e qualquer interação social, inclusive nas interações propostas em projetos de Design;

· Na reflexão sobre o papel do campo do Design enquanto construtor de sentidos sociais, promovendo a manutenção ou rupturas com ideologias hegemônicas historicamente construídas;

· No desenvolvimento de uma pesquisa sobre processos de construção de sentidos em contextos pedagógicos, a partir de um olhar epistemológico e metodológico de cunho interdisciplinar;

· No desenvolvimento de uma pesquisa fundamentada em ações que reconhecem a pluralidade de trajetórias e enunciados que estão sendo negociados nas interações que constituem os processos de ensino - aprendizagem no Ensino Superior em Design.

O primeiro capítulo desta dissertação apresentou o tema da pesquisa, assim como a contextualização das experiências que motivaram o desenvolvimento da mesma. A partir da indicação dos pontos de partida, foram introduzidos o problema da pesquisa, a hipótese e os caminhos percorridos para investigar as possíveis contribuições da abordagem multimodal na formação em Design.

No segundo capítulo, *Mantendo ou Anunciando Revisões de Esquemas de Conhecimento*, foram abordados alguns impasses relativos à passagem da Educação Básica para o Ensino Superior em Design. Identificou-se que o distanciamento entre

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

o pensamento disciplinar, que ainda pode ser encontrado na educação compulsória, e a demanda pelo desenvolvimento do pensamento interdisciplinar inerente ao campo do Design, configura uma lacuna na formação dos indivíduos que optam pelo campo do Design como formação no nível superior. Para tratar desta problemática, foram apresentadas reflexões sobre a tensão existente entre a remanescente estrutura industrial e os entendimentos atuais das diretrizes para a formulação de bases curriculares no contexto escolar. Tais reflexões foram contrapostas a informações acerca dos delineamentos do Design enquanto campo e de seus processos de ensino-aprendizagem, problematizando a transição entre os dois momentos da formação dos indivíduos. Trouxemos também o pensamento desenvolvido por Cope e Kalantzis (2000) para falar dos processos de construção de sentidos multimodais como práticas sociais e as implicações desta acepção para a configuração de uma pedagogia voltada para a *multiliteracia.*

No capítulo três, *Percurso Metodológico,* foram descritos os princípios metodológicos desta pesquisa, com o intuito de esclarecer o caminho percorrido na etapa de levantamento de dados. Nele, o leitor encontrará o referencial teórico para justificar esta experiência como uma pesquisa exploratória em abordagem qualitativo-interpretativa, desenvolvida a partir de um trabalho de campo com a técnica de observação participante. Neste capítulo, também relatamos o caminho da pesquisa, incluindo a experiência de observação participante não sistematizada do Pré-Campo, etapa que fomentou as primeiras reflexões a respeito da presença multimodal no Ensino Superior em Design, a delimitação do corpus e a definição de métodos e técnicas de registro.

A apresentação do material que compõe o corpus da pesquisa constitui o capítulo quatro, *O Campo*, que inclui um panorama sobre os conceitos trazidos da perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística Interacional, como um caminho para a análise dos dados obtidos na experiência de campo. Algumas reflexões iniciais sobre as interações em contextos pedagógicos observados nas aulas que constituem o corpus da pesquisa finalizam este capítulo. Estabelecem-se algumas considerações parciais do capítulo, que sintetizam a análise dos dados e apresentam reflexões sobre as informações obtidas na experiência de observação.

Encerrando esta dissertação, o capítulo 5 - *Conclusões*, traz reflexões tecidas a partir da análise dos resultados obtidos. Foram apontados caminhos e possibilidades que se apresentaram com a realização das práticas multimodais, discutindo as contribuições para o ensino do Design e propondo rumos para dar continuidade a esta investigação.

Esta pesquisa se constrói, fundamentalmente, como uma experiência de interação. A trajetória percorrida até aqui está circundada pela presença e pela vontade de todas e de todos que se disponibilizaram a partilhar suas vivências e desejos na construção da polifonia que se enuncia na presente dissertação. Nas próximas páginas, o leitor terá acesso a uma parte de uma trajetória movida pela vontade de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

investigar a articulação entre os modos comunicacionais na formação em Design, estabelecendo pontes entre a práxis do campo do Design e as práticas sociais de forma crítica e reflexiva.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

2
Mantendo ou anunciando revisões de esquemas de conhecimento

Este capítulo tem como objetivo traçar um panorama sobre a trajetória percorrida pelos estudantes que ingressam no Bacharelado em Design nos anos anteriores aos do Ensino Superior, sendo, assim, um convite para uma reflexão crítica sobre os efeitos provocados pelo caráter fragmentário conduzido pelo processo de escolarização na Educação Básica. Na primeira parte do capítulo, foi discutido o estabelecimento da entidade escolar, problematizando a transposição do paradigma europeu e suas implicações. Como foco principal, é trazida a questão da disciplinaridade em oposição ao desenvolvimento de capacidades e competências, para discutir a noção de Real-Oficial (Anísio Teixeira, 1976), representada aqui pela dicotomia entre as diretrizes propostas pelas políticas pedagógicas do Estado desde a Constituição Federal de 1988 e a realidade do sistema educacional brasileiro – que se mantém, em uma parcela significativa de experiências escolares, seriado e disciplinar.

A segunda parte do capítulo trata da passagem da Educação Básica para a Educação Superior em Design: a partir do delineamento de aspectos do campo e da formação, discorre sobre a ruptura existente entre essas duas etapas da trajetória educacional dos estudantes que optam pelo Bacharelado em Design como formação profissional. Em alinhamento com as noções de teoria e práxis desenvolvidas por Bomfim (1997) e o conceito de Interdisciplinaridade na perspectiva de Couto (1997), a pesquisa estabelece como hipótese a existência de uma divergência entre os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar e no contexto universitário, e que essa divergência provoca perceptíveis lacunas nas capacidades de articulação entre linguagens, entre o corpo e o espaço, entre o pensar e o fazer; fundamentais à práxis do Design.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

2.1 Entre o Oficial e o Real: questões da Educação

Compreender a problemática envolvida na transição da Educação Básica para o Ensino Superior em Design demanda um retorno ao fenômeno da escolarização em massa, vivenciada pela humanidade num período relativamente curto de tempo na História. A condição de acesso ao conhecimento determinou, até o século XIX, a manutenção das relações de poder e *status* social em todo contexto europeu ocidental e no mundo colonial.

A pauta da democratização do ensino - que não é nova, mas se mantém atual e em pleno debate em solo brasileiro - tem sua origem na ruptura do paradigma exclusivo de educação, provocado pela demanda de adequação da mão de obra aos primeiros empreendimentos industriais. A inauguração do sistema fabril institui

novas configurações espaciais, relacionais, temporais e técnicas. Como consequência, surge a necessidade de se adaptar a população majoritariamente rural do contexto europeu no século XIX a esse ambiente. O desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e aritmética em contextos de educação hierarquizados, com espaço físico controlado e apartado das práticas sociais fazem do ensino básico industrial um aparelho de regulamentação.

Segundo Foucault (1987), na primeira edição em português), a escola - assim como o quartel, o hospital e os hospícios - constitui uma das prisões modernas da sociedade disciplinar que começa a se organizar no século XVII. É a partir da perspectiva da disciplinaridade que surgem as divisões do ambiente escolar, com sujeitos agrupados por idades, classificados pelo grau de desenvolvimento, tendo suas atividades controladas pela divisão do tempo e do espaço físico:

> O hospital, primeiro, depois a escola (...) foram aparelhos e instrumentos de sujeição. Foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho. (FOUCAULT, 1987, p. 196).

A escola massificada na Europa do século XIX funda um modelo de educação disciplinar, onde o conhecimento passa a ser transmitido em espaços físicos cercados e vigiados, de forma fragmentada e altamente especializada. Este novo modelo permite a manutenção das relações de poder e de controle pela estrutura de subordinação do estudante ao professor - que se repetirá no contexto profissional entre supervisores e funcionários. O tempo é segmentado em sessões e sinalizado por campainhas que lembram o ambiente fabril. O mobiliário é redimensionado para a acomodação individual, confinando o corpo e a interação. Os próprios conteúdos são ministrados isoladamente (ARIÈS, 1978) - afastando a possibilidade da tentativa de se estabelecer articulações.

Alvin Toffler (1980) caracteriza a educação em massa da era industrial como um "golpe de gênio" - uma engenhosa máquina construída pela industrialização, com a finalidade de produzir o tipo de adulto de que necessitava:

> A vida interior da escola tornou-se assim um espelho antecipatório, uma apresentação perfeita da sociedade industrial. Os aspectos mais criticados da educação hoje - a regimentação, a falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, o papel autoritário do professor - são precisamente aqueles que transformaram a educação pública de massa num instrumento tão eficiente de adaptação ao seu tempo e lugar. (TOFFLER, 1980, p. 322).

A crise educacional discutida por Toffler, no contexto estadunidense da década de 1980, aponta para a contradição entre a retórica do futuro em oposição ao sistema escolar do passado (idem, p. 321). No entanto, os debates sobre o anacronismo entre escola e mundo contemporâneo já proliferavam a partir da década de 1960 no mundo ocidental, assumindo delineamentos muito específicos nos chamados países periféricos que, em função da relação de dependência econômica e dos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

vínculos reais e simbólicos que permaneceram devido às experiências coloniais, mantiveram-se atados às transformações das tradições e instituições europeias. Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro são alguns dos autores que concentram uma extensa produção destinada a se observar a trajetória da educação no contexto brasileiro, ampliando a discussão sobre as contradições sob as quais se forja a nação - real e representada.

No Brasil, o processo de transposição e estabelecimento da instituição escolar constituiu-se a partir do que Anísio Teixeira (1976, p. 47) caracteriza como um "esforço civilizatório". A escola é uma das instituições transplantadas a partir de padrões europeus, importando um sistema de estruturas e valores incompatíveis com a realidade de uma sociedade colonial dos trópicos - miscigenada, com dimensões geográficas, políticas, sociais e culturais significativamente distintas. A começar pelas primeiras experiências de ensino formal em território brasileiro, as missões catequéticas configuram, a partir de 1549, o início de um extenso período de predominância da educação jesuítica, marcado pela disputa de poder e de território através de relações de dominação física e simbólica. Sob uma perspectiva crítica, Ferreira Jr. (2010) analisa que, desde então, a trajetória da educação no Brasil se desenrola sob o fio condutor do binômio "elitismo e exclusão", refletindo continuamente as ações econômicas desencadeadas pela burguesia mercantil europeia, pelas reformas religiosas e outros eventos que marcam a Europa Ocidental. Para o autor, a educação brasileira nasce como consequência direta da história da educação europeia.

Anísio Teixeira (1976) argumenta que a relação de dependência entre colônia e metrópole deixou rastros que a independência não superou: o Brasil se estabelece como uma nação autônoma, mas que edifica instituições transplantadas a partir de referenciais pautados nas tradições e ideais de além-mar, conduzindo, invariavelmente, a deformações, para se fazer caber o contexto nacional. Neste impasse, que Teixeira caracteriza como o defeito original mais profundo e permanente de nosso esforço empírico de transplantação de padrões europeus, manifesta-se a tendência de suprir as deficiências da realidade através de um discurso oficial que, num plano idealista, busca uma equivalência ou compensação da situação existente em relação à situação ambicionada. Como consequência, "acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com suas particularidades e originalidades, e o oficial, com seus reconhecimentos de padrões inexistentes." (TEIXEIRA, 1976, p. 47).

É a partir da ótica de Teixeira que situa-se a dicotomia entre a nação representada, aqui materializada pelos textos oficiais, e a nação real, que se manifesta não apenas no discurso do senso comum de que a Escola, hoje, não prepara o indivíduo para a vida (e o que significa preparar para a vida?), mas também no discurso especialista que questiona, cada vez mais, a pertinência do modelo de educação formal como ele se apresenta na atualidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

2.1.1 Discursos oficiais

No Brasil, a acepção de que um projeto político-pedagógico comum à Nação deveria ter como premissa uma educação integral começa a surgir a partir de 1988, quando, na Constituição Federal, a Educação se assegura como um direito fundamental. Nos anos que sucedem a promulgação da Constituição de 88, os textos oficiais referentes à Educação Básica se aproximarão cada vez mais do entendimento de que é papel da escola formar os indivíduos para o mundo em sua complexidade, inserindo aos poucos a dimensão de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, ao invés de conteúdos e disciplinas.

Não ignorando que a perspectiva de uma educação integral/cidadã se desenrola como projeto político-pedagógico a partir da Constituição de 1988 e eventos posteriores, será tomado como referência para o argumento desenvolvido nesta dissertação o texto da Base Nacional Comum Curricular (2017), que representa o discurso oficial cronologicamente mais próximo do momento em que nos encontramos.

Fundamentada em marcos legais fixados na Constituição Federal de 1988 e legislação posterior que incide sobre ela, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está alicerçada no delineamento de competências gerais estabelecidas para cada modalidade e sistema de ensino (Infantil, Fundamental, Médio e Técnico nos sistemas Público e Privado). O termo destacado acima começa a ocorrer no discurso oficial do contexto educacional brasileiro na década de 1990, mais especificamente a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB, Lei nº 9.394/1996), onde se faz clara fixação de tal conceito como indicação para o desenvolvimento da questão curricular:

> Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que:
>
> cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

A BNCC é um documento de cunho normativo, que começa a se desenvolver em 2014 com a implementação do Plano Nacional de Educação e tem seu texto final aprovado no ano de 2017 através de uma colaboração entre as esferas governamental e pública. Seu objetivo é orientar as diretrizes curriculares para todas as etapas e modalidades da Educação Básica em nível nacional. O discurso oficial expresso em textos institucionais (BRASIL, 2017) estabelece que cabe à Base definir o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica, colocando a educação brasileira em "compasso com as demandas do século XXI" (BRASIL, 2017). Segundo o Ministério da Educação (BRASIL,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

2017 p. 8), a implementação de uma base nacional se justifica pela demanda de superar a fragmentação das políticas educacionais entre os estados da União e fortalecer o regime de colaboração entre as esferas governamentais, Municipal, Estadual e Federal, ambicionando uma qualidade para o pleno desenvolvimento da educação no país.

O texto introdutório à BNCC explicita que a noção de desenvolvimento de competências "marca a discussão pedagógica e social nas últimas décadas" (BRASIL, 2017, p. 13), sendo absorvido como diretriz tanto para a elaboração curricular, quanto para o desenvolvimento de mecanismos avaliativos. O documento antecipa parte da questão sobre a qual propusemos uma reflexão neste capítulo: qual é o papel da escola no mundo contemporâneo em que "comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações" (BRASIL, 2017, p. 14)? Ainda mais importante para esta pesquisa, quais são os conhecimentos pertinentes a serem desenvolvidos no contexto da educação formal? E qual é a forma mais pertinente de tais conhecimentos serem desenvolvidos?

Com o intuito de estabelecer diretrizes curriculares que estejam em convergência com a problemática da educação para a contemporaneidade, a BNCC indica a adoção de práticas de ensino-aprendizagem com foco no "desenvolvimento de competências" como fundamento pedagógico. As dez competências gerais para a Educação Básica fixadas no documento expressam, de forma explícita, a preocupação em proporcionar - pelo menos enquanto ideal - uma educação que desenvolva o indivíduo em sua integridade, que é complexa e não linear, em detrimento de uma educação que privilegie o desenvolvimento apenas nas esferas intelectual ou afetiva (BRASIL, 2017). As dez competências são:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
>
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
>
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como 'Libras', e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
>
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
>
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
>
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
>
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9)

Com a fixação de competências gerais (que serão desdobradas de forma mais específica para cada modalidade e área de conhecimento) o Estado delineia seu posicionamento diante dos desafios que se impõe para o cenário da Educação. A leitura dos documentos regulatórios desde 1988 até a promulgação da BNCC torna possível inferir que o discurso oficial demonstra afinidades com a perspectiva educacional construtivista, que constitui uma das principais vozes que se opõem ao modelo educacional tradicional. Tal afinidade se expressa na demanda explícita por uma formação que privilegie o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de resolver problemas, a habilidade de modularização e articulação de conhecimentos e a atuação responsável e ética. Não por acaso, são estas mesmas competências que compõem o cerne da discussão sobre a experiência de existir na contemporaneidade.

Diante da percepção de que os problemas pós-modernos não encontram suas resoluções no pensamento sequencial confinado da lógica disciplinar, a abordagem do ensino pelo desenvolvimento de competências emerge como um caminho possível no contexto da educação formal. No documento da BNCC, entende-se a noção de competência como:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

No discurso oficial, o conceito de "desenvolvimento de competências" parece desempenhar um papel de transição entre a educação do passado e a educação para o futuro. Porém, mesmo com a centralidade que o termo adquiriu no discurso oficial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), outros aspectos que incidem sobre o ambiente escolar parecem dificultar a flexibilização dessas amarras institucionais que vem trazendo a escola desde sua implementação.

2.1.2 Entre os discursos oficiais e a literatura, os impasses da dimensão real

Sob os conceitos de "competência" e "habilidade" concentra-se uma parcela significativa do debate sobre o que é educar na contemporaneidade - e também a acalorada discussão sobre o papel da escola nos dias de hoje. A centralidade que os termos adquirem no discurso oficial da educação formal observada nos últimos vinte anos, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está em consonância com os debates a respeito do papel da escola no mundo contemporâneo:

> "Por que a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida no presente? E por que o presente das crianças na escola não é também um exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida e ao outro? Por que a escola não é um espaço democrático, de produção de conhecimentos, de debates, de criação?" (MOSÉ, 2015, p. 47)

As indagações contundentes de Viviane Mosé (2015), ao tratar sobre o tema no capítulo *"A escola e a fragmentação da vida",* estabelecem o ponto de partida para uma reflexão sobre os caminhos que levaram a escola a se constituir, nos dias de hoje, como um espaço apartado da vida social e dos desafios impostos na existência contemporânea. Retomando a criação da educação das massas, tema já abordado anteriormente, a autora aponta os efeitos inconciliáveis que uma escola inspirada na linha de montagem produz.

As competências estabelecidas como diretrizes para a formação curricular dos diferentes segmentos e sistemas que constituem o sistema da Educação Básica brasileira - a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio - podem ser consideradas como um esforço bem intencionado de reinventar, a partir da reforma dos seus procedimentos mais substanciais, aquela escola massificada do século XIX, cujo horizonte, segundo Teixeira (1976:62), não

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

incluía a formação de hábitos, relações e caráter, não estimulava ideais ou aspirações, não educava para conviver ou mesmo para trabalhar.

Mosé (2015) coloca que uma escola feita para as massas, caracterizada pela fragmentação e pela segmentação como métodos e modos de ação e de cunho instrumental, não poderia estar voltada para o desenvolvimento humano, mas para a indústria. A autora acrescenta que, ironicamente, o que observamos no cenário da educação nos dias de hoje é que até mesmo as escolas privadas acabaram adotando o mesmo modelo (MOSÉ, 2015, p. 49). A tônica da crítica que vem sendo feita à escola consiste na percepção de que a instituição, tal como se estrutura, caminha na contramão das demandas apresentadas na vida extramuros da escola - mesmo que as diretrizes apontem para uma relação interdisciplinar e transversal do conhecimento.

Morin (2001) sustenta que a hiperespecialização dos saberes e problemas está entre as consequências mais prejudiciais do paradigma científico que se desenrola no projeto de modernidade a partir do Renascimento. Por conduzir à delimitação do entendimento de uma situação em si mesma, sem considerar seus aspectos totais ou o conjunto de partes da problemática, a hiperespecialização "impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)" (MORIN, 2001, p. 13). Na mesma lógica da hiperespecialização, a particularização do conhecimento em disciplinas estanques conduz à incoerência entre conteúdo e método no contexto de aprendizagem:

> Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORIN, 2001, p. 13)

O autor argumenta que os problemas essenciais não são passíveis de fragmentação e que, no mundo altamente conectado que é vivenciado na atualidade, os problemas globais tornam-se cada vez mais essenciais. Essa condição de interdependência entre parte e todo, micro e macro, constitui o desafio de complexidade da sociedade contemporânea. Nesse contexto, o modelo de inteligência que opera pelo fracionamento dos problemas reduz as possibilidades de compreensão e de reflexão a um estado de atrofia (idem, p. 14).

Embora, atualmente, o processo seletivo para o Ensino Superior esteja centralizado no mecanismo avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Mosé (2015, p. 60) esclarece que é no antigo fenômeno do vestibular que se encontra boa parte das negativas impostas a esse quadro. Criado oficialmente em 1911, o vestibular consiste num mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. A junção da queda de qualidade do Ensino Médio e as demandas de uma formação cada vez mais especializada para se obter êxito profissional instituem a lógica preparatória no contexto da Educação Básica, transformando a trajetória dos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

estudantes numa "corrida pela aprovação". O aumento da concorrência nas provas dos vestibulares trazem como consequência a necessidade de diferenciação dos estudantes pelo domínio quantitativo de conteúdos cada vez mais específicos:

> A capacidade de saber o que poucos sabem, por exemplo, a hidrografia da Islândia, passou a ser um grande trunfo em relação aos outros concorrentes, o que terminou por produzir gerações especializadas em conteúdos com uma irrelevante capacidade de uso e troca." (MOSÉ, 2015, p. 61).

Como ponto agravante, os conteúdos que demandam o desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas, assim como o exercício da colaboração na vivência em sociedade, se encontram relegados a espaços marginais dentro do currículo da Educação Básica. Alguns deles sustentam-se nas últimas décadas numa espécie de corda bamba entre a obrigatoriedade e a não obrigatoriedade nos parâmetros curriculares. Entre elas, destacam-se os conteúdos relativos aos eixos de artes e ciências sociais, cuja importância para o desenvolvimento do indivíduo que vai atuar profissionalmente no campo do design é um consenso.

Ambicionando estabelecer mecanismos avaliativos que rompessem com o modelo educacional conteudista, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) representa mais uma iniciativa que surge da demanda de se colocar o ensino brasileiro em compasso com as demandas da contemporaneidade. Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep - autarquia do Ministério da Educação), o Enem propõe um modelo de avaliação focado na resolução de problemas, na capacidade de interpretar e articular informações, no raciocínio argumentativo. Aplicado pela primeira vez em 1998, nas últimas duas décadas o exame vem se transformando, chegando inclusive a ocupar uma posição significativa em relação aos outros processos seletivos para o Ensino Superior desde 2010.

A proposta do Enem está em consonância com a organização curricular por desenvolvimento de competências (ao invés de conteúdos) que norteia as diretrizes da BNCC. Ainda na esfera dos sistemas avaliativos, o texto oficial faz referência explícita aos parâmetros utilizados em avaliações internacionais. Entre elas, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE tem, entre seus objetivos, o de monitorar os sistemas educacionais dos países que a compõem - que atualmente são mais de setenta, incluindo o Brasil.

Pela ótica da Organização, o foco no aprendizado para os jovens do século XXI deve se concentrar no desenvolvimento de competências globais, constituídas por saberes passíveis de transplantação do contexto escolar para o mundo. Sobre o conceito de "competências globais", a OCDE entende que:

> Competência Global é uma capacidade multidimensional. Indivíduos globalmente competentes são capazes de examinar questões locais, globais e interculturais, entender e apreciar diferentes perspectivas e visões de mundo, interagir, com sucesso

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

> e respeitosamente com outros indivíduos, e ter uma postura responsável na direção da sustentabilidade e o bem estar coletivo. (OECD, 2018, p. 4, em tradução livre).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) - mecanismo avaliativo desenvolvido pela OCDE - analisa, a cada triênio, estudantes próximos à conclusão da educação compulsória, a partir de provas e questionários que intentam medir as capacidades analíticas, críticas e comunicativas dos estudantes. A prova se estrutura em questões que exigem a mobilização de mais de uma competência em sua resolução, através de enunciados dotados de certa complexidade, articulando conteúdos teóricos em contextos de uso de ordem prática.

Tanto o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (por meio do Enem), quanto a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (por meio do Pisa) mostram-se em concordância com as acepções do Ministério da Educação sobre o papel da educação na contemporaneidade, apontando como urgente a necessidade do desenvolvimento integral do sujeito. No entanto, os índices obtidos nas últimas avaliações e o resultado da última aplicação do Pisa refletem um cenário permeado por um certo anacronismo entre as demandas do século XXI e o sistema de ensino formal no país: desde a primeira prova em 2006, o Brasil encontra-se entre as três pontuações mais baixas nos indicativos avaliados no Pisa (1. Desempenho em Leitura; 2. Desempenho em Matemática; 3. Desempenho em Ciências;). Na página seguinte, serão apresentados os gráficos que sintetizam os resultados da avaliação de 2015, última avaliação até o momento da finalização desta pesquisa. Em vermelho estão marcadas as faixas referentes às pontuações obtidas pelos estudantes brasileiros:

.

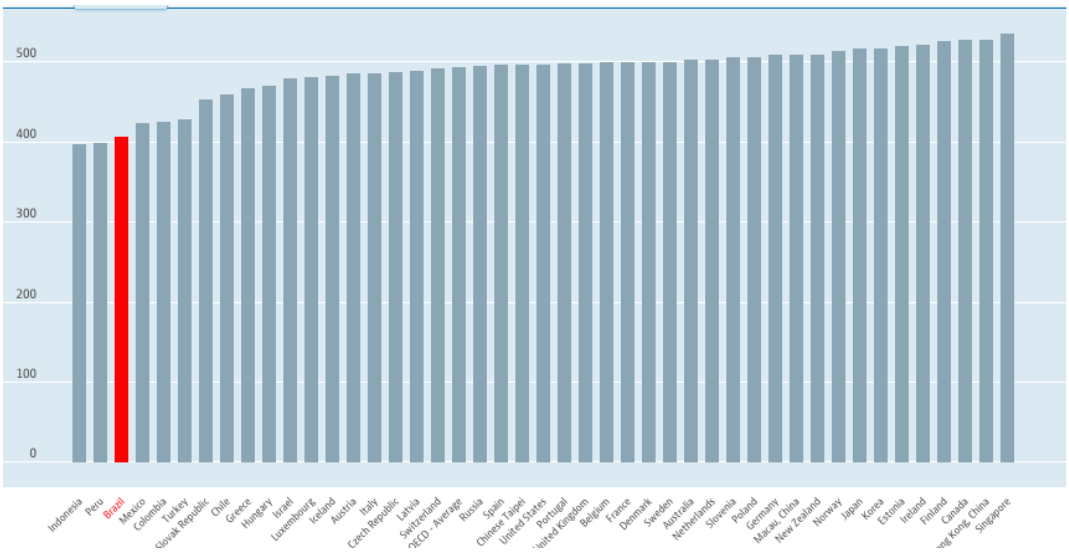

Figura 1: Pontuação do indicativo Desempenho em Leitura no Pisa 2015. Fonte: OCDE.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

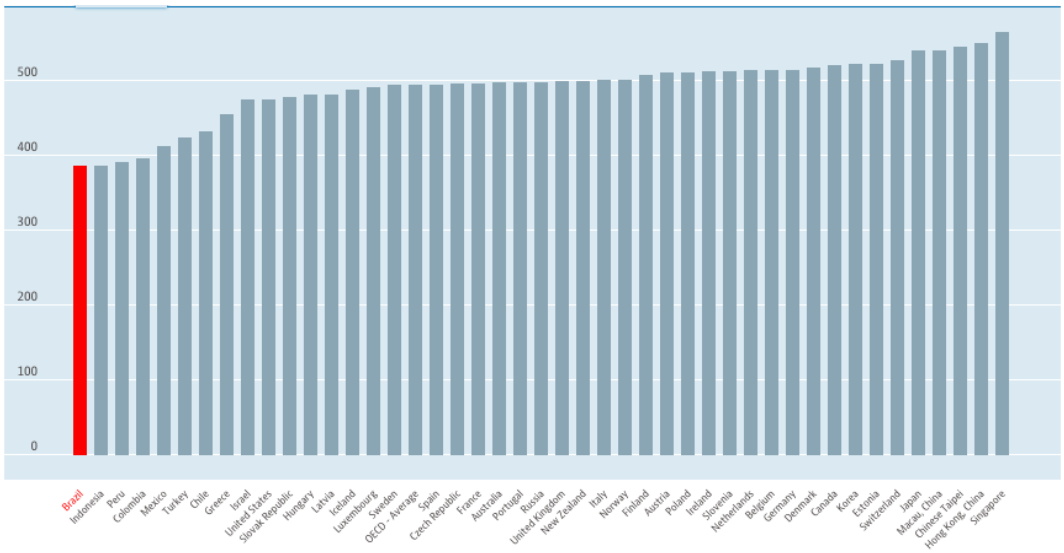

Figura 2: Pontuação do indicativo Desempenho em Matemática no Pisa 2015. Fonte: OCDE

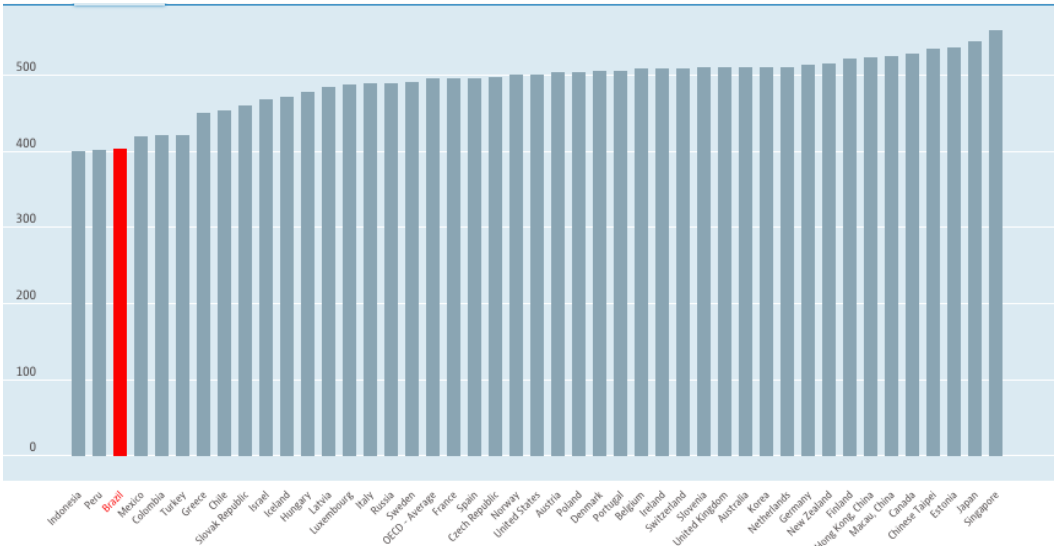

Figura 3: Pontuação do indicativo Desempenho em Ciências no Pisa 2015. Fonte: OCDE.

Os dados gerados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico corroboram o entendimento de que existe um hiato entre a instância oficial (expresso a partir de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - com consolidação no recente texto da Base Nacional Comum Curricular) e a instância real, que se materializa nos resultados das avaliações internacionais e na própria estrutura sobre a qual se organiza ainda hoje a instituição escolar.

Dayrell (1996) argumenta que a escola ainda se mostra uma instituição paradoxal pela incoerência entre o discurso e a prática: propõe-se a "educar para a vida", mas segrega os indivíduos e a sociedade através de barreiras físicas e simbólicas. O autor se alinha ao pensamento de Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 58), ao

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

compreender a escola como um espaço sociocultural que se estrutura em si mesmo e para si mesmo. Nela, os papéis desempenhados pelos atores envolvidos na atividade de ensino-aprendizagem se limitam ao "mundo da escola", diferenciando-se dos papéis que os mesmos indivíduos desempenham na vida real do "mundo da rua" (DAYRELL, 1996, p. 138). Para além das funções sociais, a arquitetura e a forma como é ocupado o espaço físico escolar ainda correspondem àquelas demandas disciplinares: o portão que se fecha no horário instituído - sob possibilidade de penalidade diante de atraso; as salas que se preenchem por indivíduos classificados a partir de um sistema seriado por faixas etárias - que também penaliza os "incapazes" através do deslocamento do indivíduo de seu grupo ideal:

> A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos. (EZPELETA; ROCKWELL, 1996, p. 137)

Em complementaridade ao entendimento da escola como um espaço sociocultural isolado do mundo, Dayrell (idem, p. 140) aponta no discurso da democratização escolar uma perspectiva homogeneizante problemática, por reduzir os processos formativos à transmissão de informação, e os sujeitos, com toda a sua diversidade, à condição de estudantes:

> Essa perspectiva implementa homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos (...). Afinal de contas, não podemos esquecer - o que essa lógica esquece - que os estudantes chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. (DAYRELL, 1996, p. 140)

Entretanto, esta pesquisa se coloca em concordância à acepção de Dayrell (1996:44) de que, mesmo diante de uma estrutura enrijecida pelas condições físicas e político-pedagógicas, a complexidade da condição sociocultural dos estudantes, professores e funcionários faz da escola um campo de possibilidades. A experiência individual se organiza a partir de projetos particulares - mais ou menos restritos ou conscientes - dos sujeitos em ação no território escolar. Diante desta constatação, faz-se coro ao questionamento de Dayrell (1996, p. 145): partindo da ideia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, ao invés de um espaço de transmissão de conteúdos, não seria a escola um lugar de reflexão e ampliação dos projetos dos estudantes?

Reside neste quadro a problemática sob a qual se desenvolve a presente pesquisa: por um lado, o discurso oficial afirma, através das diretrizes traçadas nos documentos regulatórios, que há a necessidade de se colocar a educação brasileira em conformidade com as demandas impostas no século XXI, em que é fundamental

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

que haja a capacidade de se perceber e solucionar problemas complexos, assim como a capacidade de se atuar em rede. Por outro lado, o que se observa é que, no contexto real, o ensino compulsório continua formando, em uma parcela significativa das experiências escolares, indivíduos dentro da lógica de transmissão de conteúdo, num espaço apartado da sociedade, em que o tempo se fragmenta em partes homogêneas e lineares, na direção oposta da experiência de se viver no mundo contemporâneo.

O núcleo de pesquisadores e professores que constitui o New London Group argumenta que, ao longo dos anos, a escola exerceu um papel determinante nas oportunidades de vida de seus estudantes, uma vez que desempenha função regulatória ao acesso às ordens de discurso e ao capital simbólico, aspectos que são "moeda para o acesso ao emprego, ao poder político e ao reconhecimento cultural" (NEW LONDON GROUP, 2000, p 18). Na perspectiva dos autores, as escolas promovem acesso a um mundo do trabalho que é hierarquicamente organizado, conformam cidadãos e fornecem suprimentos para os discursos e atividades das vidas comunitárias e privadas. Reconhecendo que estas três grandes instâncias da atividade social estão se transformando, é fundamental que os espaços institucionalizados de educação acompanhem o fluxo dessas mudanças.

Atentando à função assimilatória da instituição escolar (Dewey, 1966), os autores argumentam que os espaços formais de educação vêm operando por uma dinâmica de tornar as diferenças homogêneas, processo que promove o achatamento dos mundos de vidas pessoais e suas diferenças. Apontam, no entanto, que para ser relevante enquanto processo formativo dos sujeitos, as práticas pedagógicas necessitam valorizar e recrutar as diferentes subjetividades, interesses, intenções, compromissos e propósitos que levam os sujeitos a aprender. É com este intuito que propõem, no contexto do ensino de línguas maternas, uma pedagogia que reposicione as diferenças dos grupos sociais e indivíduos para o coração dos processos de ensino-aprendizagem, incorporando a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e as múltiplas camadas dos mundos que conformam os sujeitos contemporâneos – uma pedagogia das *multiliteracias*. Baseada nos pilares da Prática Situada, Instrução Aberta e Enquadramento Crítico, os autores defendem o encaminhamento de uma prática pedagógica que incorpore as diversas formas de significação que compõem o espaço da sala de aula, numa trajetória de ensino transformada. Voltaremos neste tópico mais adiante, articulando os princípios da proposta da Pedagogia das *Multiliteracias* com o contexto e os propósitos pelos quais se desenvolve esta pesquisa.

2.2 A passagem para o Ensino Superior no campo do Design

Na seção anterior, argumentou-se sobre a existência de uma disparidade entre as instâncias oficial e real no cenário da Educação Básica no Brasil. O texto oficial

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

afirma que as políticas pedagógicas direcionam a conformação curricular com foco no desenvolvimento de competências para uma educação integral e complexa do sujeito, em consonância com as demandas do século XXI. No entanto, o que se observa nos dados gerados por mecanismos avaliativos internacionais, Pisa, e nos aspectos formais que estruturam o espaço físico, o tempo e os conhecimentos, é que, no plano da realidade, a escola, em contraposição ao discurso oficial, muitas vezes demonstra afinidades com modelos de desenvolvimento da sociedade industrial.

Como reflexo desse impasse, observa-se que, embora os jovens que passam pelo ensino compulsório hoje estejam cada vez mais imersos na experiência da *hipermodernidade*, que Lipovetsky (2004) define pela imposição do exagero em todos os aspectos da existência, pelo senso de urgência - que se materializa na demanda pela formação para o hoje, não para o amanhã repleto de dúvidas - e pela adoção de uma postura mais aberta, fluida e cambiante proporcionada pelas incertezas de uma sociedade desorientada (idem, p. 14), a lógica positivista continua permeando o relacionamento entre o sujeito e o conhecimento no cenário da educação formal (Mosé, 2015, p. 49). Na prática, o que pode ser constatado é que os conteúdos se mantêm separados em disciplinas "autônomas", que aparecem na grade curricular com pesos diferentes, expondo o caráter hierárquico entre elas.

Carvalho e Farbiarz (2012) abordaram a questão da disciplinaridade ao investigar os efeitos fragmentários da lógica disciplinar no contexto de ensino e aprendizagem das aulas de projeto do Bacharelado em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na pesquisa, os autores deram ênfase à dimensão do espaço físico e outros aspectos relativos à materialidade da sala de aula a partir de um olhar para a ocupação do corpo no espaço.

A partir da proposição de atividades de representação gráfica da aula de projeto, emergiu a percepção de que, embora os estudantes demonstrem notável compreensão das partes que constituem a metodologia projetual ensinada na formação da PUC-Rio, a consciência sobre o espaço e os objetos que compõem a sala de aula mostra-se baixa. O privilégio pela representação de atividades de ordem intelectual - processos, metodologias - em detrimento da representação de elementos de ordem espacial e material - sala, objetos - é apontada por Carvalho e Farbiarz como um sinal da desvinculação entre a razão e o corpo, pertinente à educação no paradigma científico racionalista. Para os autores, o resultado da atividade não é uma surpresa, considerando toda a trajetória percorrida pelos estudantes nos anos escolares e no próprio contexto universitário:

> não há como esperar que os estudantes possuam uma consciência físico-espacial quando a universidade, as escolas e todo o percurso educacional do qual provêm encontra-se vinculado a um sistema que privilegia o pensamento e frequentemente desconsidera as condições materiais em que ele se dá. Somos, desde pequenos, educados a treinar nossa atenção e abstrair o espaço em que nos encontramos, ignorando

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

> inclusive o desconforto sob diferentes aspectos (físico, térmico, sonoro, visual...) em detrimento das atividades intelectuais. (CARVALHO e FARBIARZ, 2012, p. 225).

Ainda em consideração às observações realizadas na pesquisa, Carvalho e Farbiarz chamam a atenção para o fato de que, quando convidados a representar graficamente, de forma livre, a sala de aula ideal para o ensino da disciplina de Projeto, os estudantes se limitaram a reproduzir as salas de aula existentes, apenas inserindo objetos que tornassem o ambiente mais confortável ou produtivo (idem, p. 229). Os autores registraram poucas ocorrências em que houve extrapolamento das imagens tradicionais de uma sala de aula pelos estudantes, menosprezando, inclusive, as possibilidades de transformação e inovação plausíveis de serem estabelecidas a partir de processos de design. Esse dado possibilita especulação sobre o apego ao referencial material e simbólico tradicional no que diz respeito ao olhar dos estudantes para os espaços, interações e construções de sentido no contexto da educação formal.

Os dados gerados por Carvalho e Farbiarz, realçam as marcas deixadas nos sujeitos que experienciam a educação formal - de natureza disciplinar - ao longo de tantos anos. A dificuldade de se descolar da realidade imposta para especular sobre diferentes futuros, cenários, diferentes formas de pertencimento do corpo no espaço e, aproximando-nos da questão investigada nesta pesquisa, a dificuldade na articulação dos modos comunicacionais que permeiam a práxis do design, em toda sua pluralidade e potencialidade, apontam para a necessidade de se considerar os efeitos fragmentários provocados pelo paradigma da educação em vigência com atenção e seriedade.

Tanto a pesquisa de Carvalho e Farbiarz como esta encontram-se situadas no Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LInC-Design), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Design da PUC-Rio, na linha de pesquisa Comunicação Cultura e Artes e área de concentração Design e Sociedade. A perspectiva compartilhada pelos integrantes do LInC-Design sobre o campo do Design se alinha com a de Couto e Oliveira (2014), entendendo-o "não apenas como uma atividade de dar forma a objetos, mas como um tecido que enreda o design, o usuário, o desejo, a forma, o modo de ser e estar no mundo de cada um de nós" (Couto e Oliveira, 2014, p. 40).

As pesquisas desenvolvidas no LInC-Design convergem entre si na produção de análises e/ou proposições de situações de interação entre sujeitos-objetos e sistemas-contexto, fundamentando-se nos Estudos Culturais, da Leitura e da Linguagem em Interação. As abordagens metodológicas compartilhadas na produção do Laboratório referenciam-se nos atos de leitura e produção de sentido, provocados por objetos de uso e sistemas de informação em interação (BOMFIM, 1994). É no anseio pela investigação sobre a articulação de linguagens nos processos de construção de sentido de objetos de uso e sistemas de informação de design - sempre em contextos de interação entre sujeitos, objetos e mundo - que esta pesquisa se

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

delineia como parte constituinte dos projetos e temas de discussões que fomentam a produção do LInC-Design:

> Inserido em um campo sobre o qual pesam questões acerca da existência/inexistência de uma Teoria do Design e também acerca da necessidade ou não dessa possível existência, o Laboratório comporta diferentes abordagens teóricas e explora temas de natureza interdisciplinar relativos à significação, a relações entre linguagem, sociedade e cultura, entendendo justamente na indefinição, a possibilidade do estabelecimento de pontes, de crescimento conjunto. (LInC-Design, 2018)

Nesta perspectiva, a presente pesquisa é concebida como uma investigação sobre a questão da fragmentação do conhecimento e da percepção, com ênfase nas questões de linguagem e da construção de sentido inerentes ao processo de configuração de objetos de uso e sistemas de informação e serviços. Propõe-se aqui um olhar focado no contexto da formação em Design, porque acreditamos que o ambiente pedagógico introduz, desde seus primeiros anos, os valores e as crenças de uma cultura profissional, levados pelos sujeitos formados para a práxis em contextos sociais reais.

Como desenvolvido anteriormente, o problema de pesquisa delineou-se a partir da identificação de marcas deixadas pela formação de cunho racionalista e instrumental em estudantes que ingressam no Ensino Superior em Design no que diz respeito às questões de linguagem. Reafirmando como indispensável a perspectiva da interação entre sujeitos-objetos e sistemas-contextos para qualquer estudo na área de Design, a própria identificação do problema da pesquisa é fruto de um período extremamente fértil de troca e envolvimento da pesquisadora com outros colegas de curso, enquanto estudante da graduação.

Diante desse cenário, acredita-se que a possibilidade de se reconhecer as lacunas ocasionadas pela Educação Básica, com contornos tão particulares como é no caso da desarticulação na linguagem, só se fez possível pela condição da presença, pela vivência, experiência e participação nos processos de construção de conhecimento de cada sujeito e do grupo. Esta trajetória será abordada com mais detalhamento no próximo capítulo.

Retornando à questão da ruptura entre Educação Básica e Ensino Superior em Design, assinalam-se nesta pesquisa as particularidades que as desarticulações do ensino compulsório assumem na formação dos sujeitos que optam em seguir o caminho profissional do Design. Um olhar para o campo a partir de Bomfim (1994) revela a multiplicidade de definições que o design assume, podendo-se tirar como núcleo comum entre elas a percepção de que o design é:

> a. essencialmente uma práxis, que se ocupa da configuração de objetos de uso e sistemas de informação;
> b. [que] essa práxis é acompanhada por teorias, que têm duas funções: fundamentação e crítica;

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

> c. [em que] teoria e práxis são partes de um mesmo processo, cujo desenvolvimento objetiva uma situação ideal, pré-determinada por valores que almejam uma utopia. (BOMFIM, 1994, p. IV-20)

Sobre as acepções da palavra "utopia", Bomfim assinala que, no caso do design, o termo pode ser entendido a partir de dois sentidos: o primeiro, no plano ideal, pela constituição de um "objetivo distante a ser alcançado" (BOMFIM, 1994, p. IV-20); o segundo, no plano real, pela anunciação de um cenário possível.

A obra de Bomfim concentra uma extensa produção, permeada por indagações sobre a possibilidade do estabelecimento de uma Teoria do Design. Nos textos publicados na década de 1990, o autor se debruça sobre as condições de formação do campo, colocando-se diante da problemática do cruzamento de raízes sobre as quais o design se edifica enquanto área autônoma a partir no começo do século XX no cenário mundial, e da década de 1950 no caso brasileiro. Não é objetivo desta pesquisa traçar um panorama histórico do surgimento e consolidação do Design, mas coloca-se indispensável para o entendimento da problemática que circunda o trabalho, a compreensão de que o Design, desde sua origem, é uma área enredada pela perspectiva da interdisciplinaridade.

Bomfim (1997) argumenta que não é incomum observar em muitas áreas a ocorrência do desenvolvimento de uma teoria após a consolidação da práxis. Exemplifica a arquitetura e a medicina como casos em que, a partir da progressão de procedimentos experimentais, consolidou-se uma teoria para delinear os contornos do campo. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que, no design, os conhecimentos exigidos pela práxis originam-se de diferentes ramificações das ciências clássicas, constituídas antes mesmo do design: a fisiologia, o grupo das ciências da natureza, a matemática, o campo das ciências formais e a estética, o conjunto das ciências humanas, são os exemplos enumerados por Bomfim para conduzir à constatação de que "este conjunto de ciências empregadas na fundamentação do design caracteriza-o como atividade interdisciplinar." (BOMFIM, 1997, p. 28).

Como consequência, o autor ressalta que, tanto no âmbito das abordagens metodológicas quanto na atividade prática, não é raro que o designer se depare com situações de antagonismo, uma vez que cada um destes campos que se articulam na práxis do design enunciam seus procedimentos em códigos diferentes, que não encontram equivalência entre si. A condição interdisciplinar do Design impõe, portanto, desafios de caráter teórico e prático.

Em consonância com o pensamento de Bomfim, Couto (1997) justifica a "vocação interdisciplinar" do Design, atentando para a articulação de conhecimentos de ordem científica, empírica e intuitiva que permeiam teoria e práxis:

> mais do que ter vocação interdisciplinar, o Design tem natureza interdisciplinar tecnológica. É uma disciplina que tem base elementos disponibilizados pelo conhecimento científico, empírico e intuitivo. É uma tecnologia, que utiliza, na sua prática,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

> conhecimento de outros campos de saber, o que explica sua vocação interdisciplinar. (COUTO, 1997, p. 66).

A concepção de Couto (1997) do objeto do design como a atividade projetual de criação, recriação e reavaliação dos objetos presentes no cotidiano da sociedade, conduz à percepção da atuação em design como potencialmente universal, uma vez que teoria e metodologia de projeto podem ser aplicadas a outras instâncias da existência humana. A ação do design não existe, portanto, isolada do mundo e do contexto em que o designer está inserido - pelo contrário, alimenta e é alimentada pela experiência humana em toda sua complexidade.

Encontramos, na base do posicionamento teórico e epistemológico trazido pela Pedagogia das *Multiliteracias* (New London Group, 2000), fortes ressonâncias com o pensamento de Couto (1997). Propõem a incorporação da palavra "*design*" para se referir às formas de construção e significação linguística – em substituição a uma gramática que, não raro, encontra associações negativas por parte da comunidade escolar em relação ao ensino de línguas. Atentando para a ambiguidade semântica à qual a palavra "design" se refere – *design* como a estrutura compositiva dos objetos, ou *design* como o processo projetual de concepção e construção dos objetos -, os autores propõem que toda atividade semiótica é uma atividade de design, que envolve a aplicação e a combinação criativa de recursos disponíveis para a criação de novos objetos-sentidos. Pelo processo de design (Designing), os recursos disponíveis (Available Designs) são simultaneamente transformados e reproduzidos em Objetos (Redesigned). Na articulação destes três elementos propostos como base de uma formação *multiliteracial,* enfatizamos o fato de que os processos de construções de sentidos são ativos e dinâmicos, mas sempre socialmente e ideologicamente contextualizados e referenciados.

Para conceituar a noção de ideologia e as relações entre ideologia e discurso, nos aproximaremos de Norman Fairclough, autor que contribuiu significativamente para o aprofundamento de reflexões sobre o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e ideologias, enfatizando-a como importante caminho de transformação social. O autor entende que as ideologias como

> significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação. (Fairclough, 2016, p. 122)

O autor coloca em diálogo diversas concepções das relações de ideologia e poder na linguagem, entre eles Althusser, 1971; Larrain, 1979; Morley, 1980; Thompson, 1984; Pêcheux, 1982; Zima, 1981, para delinear uma concepção de ideologia que tanto se localiza nas estruturas fundadas (ordens de discurso) a partir dos resultados de eventos passados, quanto está nas condições para a ocorrência de eventos atuais e na realização dos próprios eventos (FAIRCLOUGH, 2016).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Tal acepção se alinha com a filosofia da linguagem em Bakhtin, que entende serem os enunciados pelos quais se desenvolvem as interações atos de comunicação pronunciados a partir da memória discursiva dos interlocutores:

> O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, do mesmo modo que a mônada de Leibniz, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes próximos, mas também distantes, nas áreas da comunicação cultural).
>
> O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é o objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. (Bakhtin, 1997, p. 320)

Aproximando a perspectiva do discurso bakhtiniana ao posicionamento teórico do campo do Design sobre o qual se fundamenta esta pesquisa, entendemos serem os objetos de uso, sistemas de informação e serviços atos de linguagem multimodais, que se realizam em eventos comunicativos concretos de interação, fenômeno ideológico que mantém ou anuncia caminhos sociais nas interações com produtos que configura, mediados pela linguagem através dos discursos construídos sobre eles (FARBIARZ e NOVAES, 2014:139). É a partir desta acepção que nos aproximamos da Pedagogia das Multiliteracias para pensar na trajetória formativa do Design: partimos da premissa de que o conhecimento humano está mergulhado em contextos sociais, culturais e materiais invariavelmente multimodais. Como situado, suas abstrações, generalidades e teorizações partem invariavelmente de um terreno historicamente e socialmente construído, e para ele deve retornar de forma recontextualizada (COPE e KALANTZIS, 2000:40).

Diante disto, argumentamos ser fundamental olhar para a produção de conhecimento e para a trajetória formativa dos estudantes em design pelo viés da semântica e pragmática, uma vez que concentra-se nestas instâncias o movimento do retorno recontextualizado das abstrações e teorias que fundamentam a construção sintática dos objetos de uso, sistemas de informação e sistemas projetados por processos de design. Esta abordagem formativa, em que os estudantes são conduzidos a perceber, transferir e recriar sentidos movimentando-os de um contexto socialmente inscrito para outro contexto, também socialmente inscrito é possibilitada pela articulação de quatro fundamentos (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 35):

1. Formação a partir de Práticas Situadas, baseadas na imersão em experiências de utilização dos recursos disponíveis de significação, incluindo aqueles que emergem das experiências de vida dos estudantes;

2. Incorporação de Instruções Abertas, com o aprendizado sistemático, analítico e consciente dos processos de significação;

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3. Enquadramento Crítico, em que os estudantes relacionam suas práticas e aprendizados com os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos do sistema de conhecimentos e práticas sociais em que estão situados;

4. Proposição de uma Prática *Transformada*, pela transferência para uma prática de construção de sentidos, que coloca o sentido *transformado* em funcionamento em outros contextos ou situações sociais.

A confluência entre as perspectivas teóricas do campo do Design às quais nos alinhamos (BOMFIM, 1994, 1997; COUTO, 1997) e a proposição pedagógica construída no pensamento dos autores do New London Group (1998, 2000), conduziram-nos, em nossa experiência de pesquisa, a propor articulações entre esses dois universos epistemológicos que, mesmo situados em campos distintos, nos parecem absolutamente harmônicos em suas intenções: fomentar, no âmbito dos processos formativos de espaços institucionalizados de educação, reflexões e proposições teóricas e práticas que favoreçam a formação de sujeitos conscientes da inseparabilidade entre as instâncias sintáticas e semânticas dos discursos, independentemente do modo comunicacional pelo qual se concretizam, da instância pragmática e da função que exercem enquanto mediadores da vida social.

A observação dos sujeitos em contexto pedagógico no Bacharelado em Design em uma instituição de Ensino Superior do Rio de Janeiro proporcionou a organização de alguns questionamentos e reflexões sobre como esse aspecto da formação está sendo abordado no caso da formação em Design. Traremos tais reflexões no capítulo 4, *O Campo*, após a apresentação do percurso metodológico e da experiência de observação participante em campo, relatadas nos capítulos 3, *Percurso Metodológico*.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3
Percurso metodológico

O presente capítulo apresenta o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa de campo, explicitando a base metodológica e os parâmetros que influenciaram as decisões metodológicas tanto da pesquisa de campo quanto da análise dos dados. Na primeira parte, apresentaremos a natureza da pesquisa, trazendo uma fundamentação teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e abordagem interpretativa. Além disso, trataremos também da observação participante como uma técnica de pesquisa de campo, associada a princípios do método de pesquisa etnográfica.

A experiência vivida em campo será relatada na segunda seção do capítulo, que se ocupa da natureza do corpus e dos caminhos da pesquisa. Como uma primeira aproximação do cenário em que esse estudo se desenvolve, relataremos o processo de definição e recorte do contexto situacional – disciplinas de um curso de Bacharelado em Design de uma universidade privada da zona sul do Rio de Janeiro. Tratamos, portanto, da observação não sistematizada de práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas em sala de aula por estudantes, professores e pela pesquisadora. Esse processo culmina na definição do corpus da pesquisa e dos procedimentos de registro adotados na obtenção dos dados gerados na Pesquisa de Campo Estruturada.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e de cunho interpretativo. Em sua realização, adotamos como procedimento a Pesquisa de Campo, realizada em cinco disciplinas do curso de Bacharelado em Design em uma instituição de Ensino Superior privada do Rio de Janeiro. A observação participante foi a técnica escolhida como forma de presença no campo, e, como processo de registro, optamos pelo desenvolvimento de produto etnográfico a partir da redação e ilustrações em caderno de campo.

3.1.1 Pesquisa Qualitativo-Interpretativa Exploratória

Partimos da premissa de que uma pesquisa que visa identificar aspectos de um processo formativo de sujeitos reais tem como condição basilar a adoção de uma perspectiva metodológica que considere as singularidades das interações em contextos situacionais. Em função disso, esta pesquisa se desenvolve a partir da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e abordagem de análise interpretativa. Esta configuração metodológica pautou tanto a

construção do caminho da pesquisa quanto a definição dos métodos e técnicas empregados para a experiência da pesquisa de campo, do registro e da análise dos dados.

Segundo Erickson (1990), o paradigma metodológico de pesquisa qualitativo-interpretativa, segundo a tarefa do pesquisador, consiste em:

> descobrir as maneiras específicas em que as formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com as atividades de pessoas específicas no processo de fazer escolhas e conduzir a ação social em conjunto. (Erickson, 1990, p. 106).

Ainda sobre o paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativa, Garcez, Bulla e Loder (2014) explicitam que, durante o campo, o pesquisador deve estar atento para tornar-se "cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário" (Garcez, Bulla e Loder, 2014:261).

Em alinhamento ao pensamento teórico-metodológico de Garcez, Bulla e Loder (2014), entendemos que, a partir da observação de uma situação social concreta de *fala-em-interação,* é possível produzir conhecimento sobre o uso da linguagem em encontros interacionais constituídos por um grupo grande de indivíduos e, com isso, produzir um conhecimento, também, sobre as formas de organização de fenômenos da vida social.

Diversos autores que se dedicaram à produção científica no campo da metodologia de pesquisa apontam que a pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos (Angrosino, 2009; Chizzotti, 2010; Lakatos e Marconi, 1996, 2004; Minayo, 2001). Sobre esta característica de empreendimentos científicos em abordagem qualitativa, a autora afirma que a pesquisa qualitativa:

> (...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21)

Em Minayo (ibid) encontramos algumas acepções sobre metodologias de pesquisa que estão fortemente interligadas com os temas e os objetivos da pesquisa relatada nesta dissertação: temos como propósito maior investigar aspectos da presença multimodal nos processos formativos do Ensino Superior em Design, atentando-nos para os significados, valores e atitudes de sujeitos inseridos no campo da Educação Superior em Design, no âmbito dos processos pedagógicos para a formação dos estudantes enquanto construtores de sentidos. Entendemos, também, que essas experiências pedagógicas pelas quais se formam profissionalmente os sujeitos para a práxis do design são processos e fenômenos vivos. Como processos e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

fenômenos vivos, seguem as premissas fundamentais da incorporação da diversidade e singularidade, característica dos processos interativos que investigamos.

Angrosino (2009) identifica que, apesar dos muitos enfoques existentes na pesquisa qualitativa, empreendimentos científicos dentro desta abordagem têm em comum "o fato de buscarem esmiuçar a forma como pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo" (ANGROSINO, 2009:8). O autor sinaliza ainda que, em pesquisas de abordagem qualitativa, os pesquisadores estão interessados em ter contato com experiências e interações em seus contextos reais, dando espaço às particularidades do que está sendo estudado (ibid.).

A partir de Angrosino, situamos que a observação do contexto interacional real viabiliza a percepção sobre interações entre os participantes envolvidos em sua complexidade, assim como as relações com o espaço, valores e crenças nas práticas pedagógicas. Argumentamos que o objetivo de se identificar a presença da multimodalidade em experiências de sala de aula do Ensino Superior em Design é indissociável da demanda de identificação de como os sujeitos inseridos no contexto pedagógico dialogam entre si em processos de construção de conhecimento. É também por esta razão que afirmamos que, nesta pesquisa, faz-se necessária a adoção de uma abordagem metodológica que privilegie os significados e as relações que sujeitos concretos criam em suas ações, condições também características da Pesquisa Qualitativa (Chizzotti, 2010).

Bogdan e Biklen (1982) discutem a adoção de pesquisas de natureza qualitativa no domínio da educação, identificando aspectos básicos que fundamentam este tipo de estudo. Alguns desses aspectos encontram ressonância no caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo, a saber: o desenvolvimento em ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento para a obtenção de informações; a condição predominantemente descritiva dos dados gerados; a valorização do processo de pesquisa, antes do produto da pesquisa em si; a valorização do significado que os sujeitos dão às coisas que fazem parte de seus mundos; e o desenvolvimento da análise de dados pautado em um processo indutivo e interpretativo.

Seguindo tais preceitos, consideramos importante explicitar que não pretendemos, nesta pesquisa, comprovar a existência (ou não) de práticas mobilizadas pela multimodalidade na formação em Design, ou mesmo quantificá-las, mas identificar as nuances que se apresentam sobre o processo de construção de sentidos ao longo da trajetória formativa. A adoção de uma abordagem interpretativa se fundamenta, portanto, em oposição a uma perspectiva positivista sobre o fenômeno aqui estudado. Distanciamo-nos do propósito de encontrar uma relação de causa e efeito e assumimos as variantes espaço-temporais em que o objeto de pesquisa está inserido. Diante disso, argumentamos que, embora os desdobramentos proporcionados pela pesquisa possam contribuir para a formação de uma base reflexiva ao se olhar para os processos formativos no campo do design de forma *macro*, esta é uma

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

experiência de pesquisa que parte das vivências e interações com sujeitos atuantes em um contexto social específico – um contexto situacional *micro*.

Intentamos, a partir da incorporação desses referenciais teórico-metodológicos, colaborar com o estabelecimento de uma Prática Transformada na formação de sujeitos para a atividade e o campo do Design. O conceito de Prática Transformada, central para as reflexões que serão desenvolvidas nesta pesquisa, está localizada na proposição teórico-metodológica da Pedagogia das *Multiliteracias*, cunhada por um coletivo de autores do campo dos Estudos da Linguagem, no começo da década de 2000. Consternados com as crescentes transformações no âmbito da comunicação e da semiótica social na contemporaneidade, o grupo de pesquisadores, professores, linguistas e estudiosos da Semiótica, New London Group se, dedica-se a refletir sobre um projeto de formação, no âmbito escolar, que potencialize a formação de sujeitos de um momento histórico em que a palavra "linguagem" não se refira mais unicamente aos processos de escrita e fala:

> Nas últimas duas ou três décadas, uma revolução tomou conta da área da comunicação, forçando-nos a repensar os cenários sociais e semióticos das sociedades 'desenvolvidas' ocidentais. Os efeitos dessa revolução tem sido o deslocamento da linguagem escrita da centralidade que ela ocupava, ou que havia sido atribuída a ela, na comunicação pública. O mais óbvio exemplo disto seja, talvez, a crescente proeminência – ou até dominância – da visualidade em muitas áreas da comunicação pública. Embora isso seja óbvio, as implicações dessa mudança ainda não começaram, em nenhum sentido, a ser elaboradas ou avaliadas de forma coerente, aberta, totalmente consciente e consistente. (KRESS, 2000, p. 199. Tradução livre).

Diante desta percepção, os autores se dedicaram a produzir um corpo teórico-metodológico que abarcasse não apenas as implicações desta lacuna no âmbito das teorias semióticas, mas também as implicações dela nos currículos escolares e nos processos formativos dos sujeitos em contextos de ensino-aprendizagem, articulando a conformação de uma teoria para uma formação multimodal com a proposição de um projeto pedagógico pautado pela heterogeneidade como premissa política e ideológica.

Para um referencial trazido sobre a Multimodalidade enquanto processo de significação, nos aproximamos do corpo de reflexões trazidas pelo grupo porque, assim como a argumentada urgência de incorporação de um projeto político-pedagógico na Educação Básica que tenha como horizonte a dimensão ideológica de todo e qualquer discurso, reconhecemos como urgente a intensificação, nos contextos formativos do Ensino Superior em Design, do reconhecimento do caráter ideológico na práxis do Design.

Como um caminho, absorvemos as premissas propostas para uma Pedagogia das *Multiliteracias*: refletiremos sobre os achados da pesquisa tendo como horizonte a identificação de processos formativos pautados por um Enquadramento Crítico em Práticas Situadas, em que o conhecimento seja abordado a partir de Instruções Abertas. Com base nessas premissas, pensaremos sobre a potencialidade da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

formação em design na instituição de ensino privada em que esta pesquisa se desenvolve como uma Prática Transformada, capaz de anunciar novos esquemas de conhecimento nas instâncias de uma formação perceptiva para a multimodalidade e suas implicações enquanto perspectiva de transformação social.

Embora as aproximações entre os campos do Design, Educação e Estudos da Linguagem não seja inédita, o estudo sobre processos de construção de sentidos multimodais no âmbito do Ensino Superior em Design parece ser um terreno de investigação fértil, porém ainda incipiente em termos de produção científica. Um breve levantamento a respeito da multimodalidade em processos formativos indica uma ampla produção no contexto da Educação Básica, principalmente nos processos de alfabetização e letramento, sendo o livro didático objeto relevante nas pesquisas sobre a construção de sentido multimodal - condição que aproxima o campo do design editorial desta discussão, ainda que ela continue focada nas pautas relativas ao ensino de línguas. Do ponto de vista do Design, a discussão sobre os aspectos representacionais da imagem, da forma e da matéria como construtores de sentido também não são novas. No entanto, o papel desempenhado pela multimodalidade na formação em Design voltada para uma perspectiva crítica dos processos de significação dos objetos em uso também se mostra embrionária. A partir de Gerhardt e Silveira (2009), entendemos que o cenário ainda pouco explorado em que essa pesquisa se desenvolve apresenta afinidades com a pesquisa de cunho exploratório, em que o fenômeno ainda não é amplamente conhecido pelos pesquisadores, havendo demanda por uma abordagem metodológica que proporcione uma visão geral e uma postura aproximativa em relação ao problema investigado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.1.2 Observação Participante

Diante da natureza exploratória desta pesquisa, consideramos ser pertinente adotar uma técnica de pesquisa que possibilitasse uma imersão nos contextos situacionais estudados (ANGROSINO, 2009), permitindo uma interação com os sujeitos para a identificação dos aspectos subjetivos envolvidos no processo formativo que este trabalho se propõe a investigar. Optamos pela técnica de pesquisa da observação participante, em associação com premissas do método etnográfico e, como consequência, o desenvolvimento de um produto etnográfico como base de análise.

Inserida no conjunto de técnicas pertencentes ao universo da pesquisa qualitativa, a observação participante inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica, e tem como potencialidade a possibilidade de acessar situações e interações em seu contexto situacional real (ANGROSINO, 2009). Nesse sentido, a variabilidade de condições de posicionamento no espaço para a observação e a possível inserção em interações que não estão diretamente relacionadas ao objeto de estudo são alguns dos imprevistos plausíveis de ocorrência ao optar-se pela observação participante. Acreditamos, no entanto, que estes momentos “imponderáveis” da

experiência não constituem entraves ou impedimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Pelo contrário, assumimos que as surpresas que as interações promovem trazem uma riqueza de informações, adicionam camadas de uma percepção das relações no contexto estudado e possibilitam a aproximação do grupo social de forma mais profunda.

3.2 Natureza do Corpus da Pesquisa

Os cursos do Ensino Superior em Design têm por característica a segmentação da trajetória formativa em áreas de atuação com especificidades quanto aos processos produtivos e à natureza material e interativa dos objetos – são essas áreas as habilitações. Entendemos, para o desenvolvimento desta pesquisa, que embora cada habilitação seja constituída por um corpo de disciplinas que refletem saberes específicos destes diferentes campos de produção do design, os processos de construção de sentidos multimodais transcendem as particularidades das matérias, suportes, meios e processos, ganhando relevância enquanto temática para a formação em Design de forma global.

Para fins de coerência metodológica consideramos, no entanto, que para reconhecer e refletir sobre a multimodalidade nos processos formativos enquanto campo de significação seria pertinente recortar o corpus da pesquisa para disciplinas de uma só habilitação, delimitando um corpo de etapas didático-pedagógicas que os estudantes atravessam ao longo dos anos de graduação. No caso da instituição em que essa pesquisa se desenvolve, o Bacharelado em Design se segmenta em quatro habilitações – Projeto de Produto; Comunicação Visual; Design de Moda; e Mídia Digital. Como os próprios nomes explicam, a ênfase de cada uma delas está no corpo de conhecimentos pertinentes para a atuação profissional.

Embora as habilitações tenham em si questões de linguagem próprias, identificamos na habilitação de Comunicação Visual a presença de um eixo composto por disciplinas de linguagem e percepção em que se concentram disciplinas de caráter teórico-prático que têm como objetivo tratar especificamente do desenvolvimento técnico, formal, expressivo e simbólico da produção do campo do Design. Em nossa concepção, essas disciplinas abordam questões de linguagem que transcendem o limite da estrutura curricular da habilitação. Reflexo disso é o fato de algumas dessas disciplinas, embora estando no currículo de comunicação visual, também estarem presentes como obrigatórias ou eletivas para estudantes de outras habilitações, porém em momentos diferentes da trajetória formativa.

Optamos, portanto, em realizar esta pesquisa a partir da observação e análise de um corpus de disciplinas de uma mesma habilitação (Comunicação Visual), dentro do eixo de disciplinas de natureza teórica e prática, com ênfase no desenvolvimento da percepção formal, estrutural e semântica e nos processos comunicativos propostos pelos objetos de design, na perspectiva da Linguagem Visual.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.3 Caminho da pesquisa

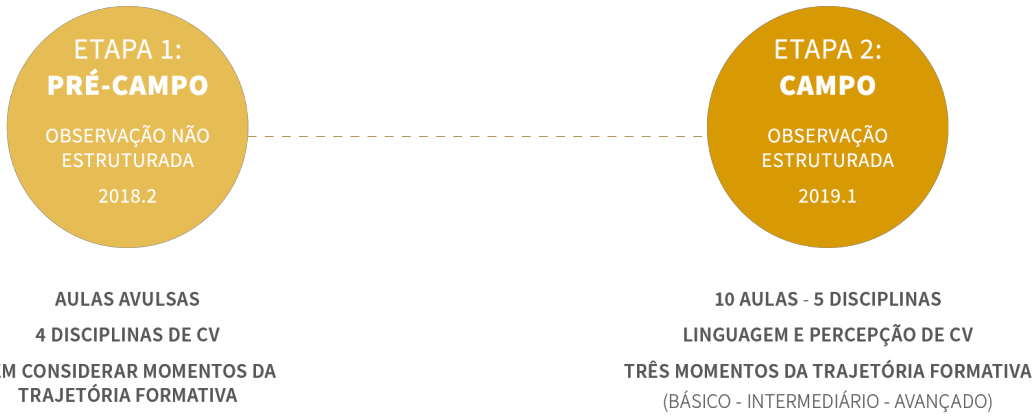

Figura 4: Síntese das etapas percorridas no caminho da pesquisa

A seção Caminhos da Pesquisa apresenta o relato das duas etapas de pesquisa de campo percorridas ao longo do desenvolvimento desse estudo. Esse processo iniciou-se com uma experiência de pesquisa exploratória em quatro disciplinas do eixo selecionado como recorte inicial do corpus da pesquisa, etapa que denominaremos neste documento como "Pré-Campo". Tal experiência proporcionou o refinamento e a definição do corpus da pesquisa, apresentado na sessão "Pesquisa de Campo Estruturada". Também foi determinante na definição dos procedimentos de registro adotados na obtenção dos dados gerados na Pesquisa de Campo Estruturada.

A fim de preservar a identidade dos participantes que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa, professores e estudantes tiveram seus nomes trocados por pseudônimos. Com o mesmo intuito, os nomes das disciplinas foram convertidos em siglas, utilizando as primeiras letras das palavras que compõem seus títulos.

Nas próximas páginas o leitor será apresentado vivência de Pré-Campo e seus desdobramentos para as escolhas metodológicas do Campo, que será descrito posteriormente no capítulo 4.

3.3.1 Pré-Campo: Pesquisa Não Estruturada

A etapa de pré-campo se desenvolveu ao longo dos últimos três meses segundo semestre de 2018, Esta experiência foi realizada a partir de observação não estruturada, tendo como forma de registro anotações, relatos de situações observadas e falas dos participantes que, de alguma forma, se relacionavam com o campo da multimodalidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

As observações se deram em quatro turmas de disciplinas da habilitação de Comunicação Visual de uma instituição de Ensino Superior em Design no Rio de Janeiro, identificadas nesta dissertação pelas seguintes siglas: 1- ING; 2- TEC; 3- LIC; 4- IMR. Nas próximas páginas apresentaremos uma síntese das observações e apontaremos algumas questões relevantes que foram absorvidas no encaminhamento da pesquisa.

3.3.1.1 Disciplina ING

Entre os meses de setembro e novembro de 2018, observei uma turma da disciplina ING lecionada pela professora Nara. A disciplina, de três créditos, está alocada no segundo período da grade curricular e acontece uma vez por semana. Tem como objetivo o de exercitar fundamentos da imagem gráfica e tipográfica, apresentando conceitos básicos de linguagem. A disciplina ainda tem como premissa o desenvolvimento do raciocínio visual a partir da teoria e da prática, tratando de aspectos técnicos relativos à produção de objetos de comunicação visual.

A turma em que se realizou a observação era composta por vinte estudantes, majoritariamente do segundo período da habilitação de Comunicação Visual, tendo um estudante de sexto período da habilitação de Projeto de Produto e dois estudantes de quinto período da habilitação de Mídias Digitais. As aulas aconteceram em uma sala equipada com duas mesas retangulares em grande formato (capacidade para cerca de quinze estudantes por mesa), cadeiras, quadro-negro, sistema de som e projeção (computador, projetor, tela de projeção).

A disciplina se desenvolve pela apresentação expositiva do conteúdo e elaboração de exercícios individuais. Para cada aula de conteúdo, há um espaço de duas ou três semanas para o desenvolvimento de um exercício relativo a ele. A parte expositiva da aula, quando existente, ocupava de um quarto à metade do tempo da aula – de 25 a 50 minutos - e consistia na apresentação de imagens, composições visuais com elementos gráficos e tipográficos na tela de projeção ou impressos, em associação com a explanação verbal sobre os mesmos, sempre em relação ao enunciado do exercício a ser desenvolvido. Não foi observada a presença de conteúdo teórico sobre a percepção visual ou sobre a construção de sentidos multimodais.

Em contraste, grande parte das aulas observadas se desenvolve através da resolução de exercícios práticos. Nestas situações, as aulas se dão por uma dinâmica de elaboração individual das atividades propostas a partir da orientação da professora Nara para cada estudante. Normalmente, os estudantes iniciam o desenvolvimento dos exercícios fora do tempo de aula e, durante a aula, recebem orientação individual da professora sobre o material desenvolvido e a continuidade da atividade. Este modo operacional faz com que o tempo da aula seja composto por muitas atividades e interações concomitantes. Enquanto a professora Nara dá orientação a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

um estudante, o resto da turma está envolvido no desenvolvimento de suas atividades individuais e em outras interações não relacionadas com a disciplina.

Os dois exercícios em desenvolvimento no período de observação tiveram como proposta a elaboração de composições visuais em que os elementos e fundamentos empregados estivessem articulados para consolidar um discurso visual com um sentido específico, colocado no enunciado. O primeiro consistia em desenhar letras do alfabeto, relacionando a forma com conceitos ou adjetivos. A pergunta "qual é a personalidade dessa letra?" deveria guiar o processo de desenvolvimento, desde a escolha da letra até as decisões de linguagem visual empregadas na composição: uso ou não de serifa; peso; definição do formato do campo e ocupação dele com a letra desenhada. O segundo exercício tinha como proposta a escolha de uma palavra em português, cujo significado o estudante não conhecesse, para o desenvolvimento de um cartaz tipográfico. Após a pesquisa do significado da palavra, os estudantes deveriam criar uma composição que sintetizasse esse significado em um campo retangular vertical, utilizando a palavra escolhida em associação a outros elementos visuais. Os estudantes eram avisados anteriormente sobre o material que seria utilizado em aula, em tempo hábil para providenciar o que fosse necessário para o exercício.

No período em observação da disciplina ING, identifiquei que as interações em sala de aula aconteceriam a partir da elaboração de discursos visuais, sendo o modo verbal oral e o modo gestual utilizados em complementaridade para orientar o desenvolvimento dos exercícios. A professora Nara demonstrava dar alto incentivo ao uso de ferramentas analógicas, e esse fato nos encaminha a refletir sobre a relação entre a técnica e os sentidos que tal uso proporciona, apontando para a materialidade enquanto modo de significação.

Os exercícios observados partiam de um enunciado que trazia como base elementos referentes aos modos de significação verbais e visuais – letras, palavras, elementos gráficos, cor, relações da imagem na composição. Em ambos os exercícios, há uma ênfase na percepção formal de elementos tipográficos que possibilita uma possível ressignificação da verbalidade escrita: o uso de tipografia pelo viés da composição formal e estrutural da imagem podem promover uma ponte entre os modos de significação verbal e visual.

Em relação às dimensões constituintes do discurso, a observação na disciplina de ING possibilitou a identificação de atividades que colocam em articulação as relações da forma e da estrutura das composições visuais (domínio sintático) para construir ou representar sentidos (domínio semântico). Uma indicação da existência de uma reflexão dos sentidos produzidos nas composições, em contextos de produção e recepção reais (domínio pragmático), não foi identificada.

3.3.1.2 Disciplina TEC

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

A disciplina de TEC foi observada nos meses de setembro e outubro de 2018 em uma turma composta por 21 estudantes exclusivamente da habilitação de Comunicação Visual tendo como professora Beatriz. TEC é uma disciplina alocada no sexto período e tem como objetivo o desenvolvimento de fundamentos do potencial comunicativo do design da Comunicação Visual a partir de abordagem teórica e analítica. A disciplina de quatro créditos acontecia duas vezes por semana em uma sala em formato circular, equipada com mesas retangulares de formato médio (dois a três estudantes por mesa) e cadeiras. Além do mobiliário, a sala era provida de um sistema de som e projeção e de um quadro-negro.

A disciplina tem como base a leitura de textos, a exposição de um conteúdo de cunho teórico e a realização de análises de objetos de Comunicação Visual. A aula acontece pela alternância entre uma aula expositiva e a realização de debates coletivos sobre questões situadas no campo da Teoria do Design, com ênfase nos aspectos comunicativos dos discursos visuais. Entre os conteúdos observados estão a Teoria Semiótica, a partir de Saussure e Pierce, fundamentos e procedimentos de análise crítica da imagem, a partir dos princípios da percepção visual desenvolvidos por autores como Donis A. Dondis, Rudolf Arnheim, e Ellen Lupton, baseados em perspectivas teóricas como a Gestalt, a Teoria da Informação e a Ecologia das Mídias. Observei um número significativo de aulas expositivas com os conteúdos supracitados, que eram articulados a discussões sobre a prática profissional do comunicador visual, sempre com ênfase nos sentidos construídos a partir da interação dos sujeitos com os objetos no mundo real.

Como trabalhos, os estudantes realizaram análises críticas de objetos – cartazes, embalagens, objetos editoriais, identidades visuais entre outras categorias existentes no campo da Comunicação Visual - escolhidos em parceria com a professora Beatriz. Entre as etapas de análise, os grupos deveriam fazer uma decupagem dos aspectos formais e estruturais dos objetos, articulando com opiniões de não designers sobre os mesmos objetos, registradas pelos próprios estudantes em uma etapa de pesquisa de campo.

A disciplina oferece um abundante referencial teórico para o desenvolvimento de uma reflexão sobre os objetos em uso. Permitiu a condução de discussões sobre uma perspectiva do design produtor de discursos socialmente e culturalmente posicionados, enfatizando a condição polissêmica sob a qual os objetos de comunicação são percebidos. A ênfase em uma teoria aplicada da percepção visual faz com que a disciplina de TEC consolide uma forte base teórica e analítica para a significação da visualidade em contextos reais, apontando para o desenvolvimento de aprendizados e reflexões sobre a produção e recepção dos objetos, sistemas e serviços no domínio pragmático.

Não foi observado o desenvolvimento de objetos a partir dos conteúdos apresentados em aula. Também não foi observada nenhuma menção explícita a um aporte teórico da multimodalidade, embora aspectos relacionados à articulação

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

entre os modos de significação na percepção de objetos de comunicação visual tenham sido tangenciados a partir dos autores escolhidos para o tema da percepção visual.

3.3.1.3 Disciplina LIC

A disciplina LIC foi observada durante os meses de setembro e outubro de 2018 na turma da professora Bruna. LIC é uma disciplina de três créditos com frequência de uma aula semanal, localizada no terceiro período da grade curricular de Comunicação Visual. Tem como propósito o desenvolvimento dos aspectos de linguagem do design, abarcando códigos e mensagens não verbais. Entre os objetivos estão o reconhecimento da natureza polissensorial e sinestésica dos signos visuais, assim como o desenvolvimento de leitura dos aspectos formais, funcionais e expressivos de discursos visuais. As aulas observadas aconteceram em uma sala equipada com mesas retangulares de médio porte (dois estudantes por mesa), cadeiras, quadro-negro, sistemas de som e projeção.

Assim como nas aulas observadas da disciplina ING, LIC é uma disciplina que apresenta uma parcela pequena de conteúdo expositivo e tem como base o desenvolvimento e a orientação de exercícios práticos. Cada exercício tem um tempo de realização de aproximadamente três aulas. A parte expositiva introduz fundamentos da linguagem visual, referenciais teóricos sobre a percepção visual e a demonstração de referências visuais para a fundamentação do exercício.

No período em campo foi observado o desenvolvimento de três exercícios: no primeiro, os estudantes deveriam elaborar três composições em formato livre trabalhando os elementos ponto, linha e plano a partir dos conceitos de equilíbrio e tensão, gerando imagens que construíssem representações visuais para essas sensações. No segundo exercício, a turma desenvolveu composições analógicas tendo como direcionamento a repetição de elementos para a criação de planos. Dentre uma ampla variedade de matérias empregadas, os estudantes utilizaram objetos como linhas, barbantes, tecido, tipos de macarrão, algodão, folhas, entre outros. No terceiro exercício, os estudantes desenvolveram composições visuais a partir de uma música de uma banda norte-americana, escolhida pela turma. Uma parte era desenvolvida em casa e levada para a orientação na aula. Assim como na aula da professora Nara da disciplina ING, nas aulas de LIC, a professora Bruna orientava o desenvolvimento do exercício individualmente, enquanto os demais estudantes se mantinham na elaboração de seus trabalhos. Nos momentos de apresentação, um mesão era formado, unindo duas ou três mesas, e os estudantes apresentavam seus trabalhos uns para os outros, posicionando-se ao redor da mesa.

Em alinhamento com os objetivos apontados na ementa da disciplina, as propostas de exercício feitas pela professora Bruna conduziram os estudantes a uma reflexão sobre o processo de construção de discursos visuais a partir de diferentes

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

modos de significação. Os exercícios traziam como base elementos provenientes de diferentes modos de significação – sonoro, espacial, gestual, material -, explorando um amplo espectro de elementos materiais em processos de significação de discursos visuais. A ausência de elementos referentes ao domínio do modo de significação verbal escrito no desenvolvimento de um exercício pode ser indício da retomada de uma percepção não ligada ao aspecto verbal como centro de significação.

A forma como o mobiliário é organizado na sala favorece a realização de orientações individuais e interações em duplas de trabalho. Nos momentos de apresentação, embora os estudantes fossem chamados a se deslocar para o mesão para participar da atividade, observei que alguns se mantiveram sentados em seus lugares, realizando atividades não relacionadas à aula, atitude essa que fazia com que a professora Bruna solicitasse, de tempos em tempos, a presença e a participação dos estudantes que estavam distantes.

Em relação aos domínios do discurso, a disciplina fornece ferramental para os estudantes desenvolverem recursos formais e estruturais de composição, o que se reflete pela experimentação de suportes, materiais e técnicas de composição a partir do enunciado. Embora os exercícios partissem de conceitos pré-determinados nos enunciados de forma mais ou menos livre, notei uma questão interessante no que diz respeito à relação desses suportes, materiais e técnicas com o sentido promovido por eles na realização das composições: há uma dimensão semântica nos enunciados que a professora Bruna tentava retomar e desenvolver nas orientações e apresentações, pedindo para os estudantes argumentarem sobre como os elementos empregados nas composições se relacionavam com os conceitos iniciais. No entanto, os estudantes não avançavam em uma reflexão consistente sobre a construção de sentidos do objeto, mantendo apenas uma justificativa pela escolha dos materiais (que nem sempre havia sido pelo que o estudante propunha enquanto elemento significante do discurso, mas porque ele "tinha em casa" ou "gostava da cor"), e por eles acharem que o resultado final estava "bonito", "maneiro", "interessante" em suas concepções pessoais.

Esta questão tem um forte reconhecimento com o problema que motiva esta pesquisa. Acreditamos que pode se tratar de uma possível falta de repertório para argumentarem sobre a relação entre sintaxe e semântica e, ainda, uma dificuldade de deslocarem a percepção de um olhar pautado na subjetividade individual para um olhar que articula a percepção individual com sentidos construídos de forma coletiva, aspecto fundamental para a produção de objetos, sistemas e serviços na perspectiva enquanto produtores e mediadores de práticas sociais.

3.3.1.4 Disciplina IMR

A disciplina de IMR, lecionada pela professora Inês, foi observada entre os meses de setembro e novembro de 2018, numa turma composta por estudantes

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

exclusivamente da habilitação de Comunicação Visual. IMR é uma disciplina de três créditos alocada no sexto período da grade curricular. Tem como objetivo o desenvolvimento das relações entre imagem, linguagem e representação na interação, refletindo sobre a dimensão do produto de Comunicação Visual, enquanto linguagem no processo comunicativo do design. Propõe enunciados de exercícios que explicitem a linguagem multissensorial e polissêmica da Comunicação Visual, sua natureza interativa e integradora. As aulas aconteceram em uma sala equipada com mesas retangulares médias, cada uma para dois ou três estudantes, cadeiras, equipamento de projeção e sistema de som.

A disciplina de IMR se desenvolve pela proposição e apresentação de exercícios práticos, que são realizados pelos estudantes em momentos extraclasse e apresentados para a professora e a turma semanalmente. A presença de conteúdo expositivo é pequena, havendo apenas no começo do semestre uma aula teórica sobre as camadas de composição do discurso visual (morfologia, sintaxe e semântica) e outras aulas, ao longo do semestre, para a introdução aos exercícios.

Os exercícios partem de propostas relativamente abertas, em que cada estudante tem flexibilidade para escolher um tema e um caminho de desenvolvimento. Os exercícios observados foram: o desenvolvimento de uma composição visual a partir de uma música de livre escolha em formato A3; o desenvolvimento de uma composição visual a partir de um tema contemporâneo de livre escolha em formato A3. Em cada exercício, os estudantes passam por uma metodologia de desenvolvimento que envolve a apresentação do tema a partir de uma argumentação sobre aspectos formais, estruturais e semânticos identificados, da criação de mapas conceituais e *moodboards* e, por fim, da elaboração das composições visuais.

Em tese, os estudantes apresentam seus processos semanalmente para a professora e a turma, mas, dificilmente, a turma inteira faz uma apresentação em todas as aulas. Há um forte incentivo da professora à participação dos estudantes na orientação dos colegas de turma, dinâmica que conduz à discussão da relação entre os processos de construção de sentidos nas esferas individual e coletiva. Ao final do processo, os estudantes apresentam o resultado final do exercício em versão impressa. Na apresentação final de cada exercício, a professora Inês montava um mesão no centro da sala e todos os estudantes se sentavam em volta dela para ver os trabalhos dos colegas da turma.

Os exercícios observados propõem o desenvolvimento de discursos visuais a partir de temas de livre escolha dos estudantes, aspecto que faz com que a dimensão semântica guie o processo de composição em um percurso reflexivo sobre a função da linguagem, da materialidade, das técnicas e do suporte como potencializadores da mensagem na composição. As etapas de desenvolvimento das propostas oferecem um percurso metodológico pautado na argumentação sobre o desenvolvimento do trabalho, passando-se por uma trajetória de análise, crítica, reflexão, transformação. Tais etapas favorecem uma reflexão sobre as correlações entre os

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

aspectos formais, estruturais e semânticos de modos significativamente distintos, acionados para o desenvolvimento dos exercícios. As reflexões, são sempre pautadas na argumentação sobre o que eles promovem enquanto construtores de sentidos na prática social, observando a representação nos domínios sintático, semântico e pragmático.

Embora não haja uma presença relevante de aulas expositivas, o conteúdo teórico da disciplina está presente nas orientações para o desenvolvimento do trabalho pela constante demanda de argumentação das relações entre o tema e os elementos visuais adotados. Essa forma de condução impõe à aula um caráter crítico-reflexivo sobre os processos de significação de discursos visuais, enfatizando as relações entre visualidade e os outros modos significativos que atuam na construção dos sentidos.

A organização do mobiliário na sala favorece a realização das apresentações de trabalho na tela de projeção, mas parece desfavorecer a participação da turma. Nas aulas de apresentação em que os estudantes estavam posicionados em círculo em volta da mesa foi possível observar uma intensificação da participação dos estudantes, embora a professora Inês ainda tivesse de demandar a presença, atenção e participação dos estudantes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.3.2 Conclusões da Pesquisa Exploratória

A pesquisa exploratória possibilitou a identificação de aspectos que pareceram relevantes para o reconhecimento dos processos de construção multimodal de sentidos e do desenvolvimento de um pensamento sobre as relações entre a produção e a recepção dos objetos de uso, sistemas de informação e serviços na trajetória formativa do estudante de design.

Com exceção da disciplina TEC, as disciplinas observadas no Pré-Campo se desenvolvem pela proposição de exercícios. Cada um deles pode ser considerado um processo de aprendizagem que se dá pela elaboração de "microprojetos" de design. Embora os estudantes não percorram todas as etapas da prática projetual para o desenvolvimento dessas atividades, há sempre um percurso metodológico, que passa pela assimilação de um tema mais ou menos aberto, e a transposição desse tema para um objeto de design, explorando aspectos de linguagem e composição.

Identificamos nas disciplinas observadas uma presença considerável de propostas que objetivam a construção de discursos em modos de significação visual a partir de enunciados que têm como pano de fundo outros discursos, construídos por um único modo de significação ou pela articulação de diferentes modos. Exemplos disso são os exercícios de LIC e IMR que propõem discursos musicais como ponto de partida para o desenvolvimento de composições visuais, ou os exercícios de ING que recorrem a elementos do modo de significação verbal escrito - palavras e letras

- para o desenvolvimento de impressos que sintetizem aspectos formais, estruturais e semânticos em composições visuais.

Ainda sobre a ocorrência da construção de sentidos multimodais, identificamos também a presença da multimodalidade no desenvolvimento dos exercícios. Além das propostas, também localizamos processos de significação multimodal a partir da ação dos estudantes em seus processos de elaboração para as propostas, incluindo também as orientações dadas pelo professor nas etapas de desenvolvimento. Observaremos na etapa seguinte da pesquisa de campo quais modos vêm sendo mobilizados de forma explícita nas propostas pedagógicas observadas e como suas presenças se desdobram na construção do conhecimento.

Sobre a identificação de propostas e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de pensamento crítico sobre as relações entre as dimensões sintática, semântica e pragmática em objetos de uso, sistemas de informação e serviços, a variedade de propostas observadas pareceram lidar, de forma não menos variada, com as dimensões constitutivas do discurso. Algumas, com ênfase em construção sintática, tangenciam uma reflexão sobre as dimensões semânticas dos elementos em articulação. Outras, partindo da semântica, aprofundam as competências técnicas e perceptivas para a elaboração de composições visuais e retornam para o campo semântico, trazendo uma reflexão sobre as relações entre forma e estrutura enquanto promotoras de sentidos. Por fim, algumas atividades se aterram no campo da produção de sentidos socialmente compartilhados para encaminhar proposições que favorecem o desenvolvimento técnico, perceptivo e reflexivo dos estudantes.

A partir das percepções proporcionadas pela experiência de observação não estruturada do Pré-Campo encaminhamos a delimitação do corpus, das técnicas de registro e de algumas diretrizes para a observação do Campo Estruturado. Abordaremos estes tópicos nas próximas seções.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.3.3 Definição do corpus da pesquisa

O Pré-Campo nos levou a delimitar um corpus constituído unicamente por disciplinas com desenvolvimento de exercícios práticos, resultando na exclusão da disciplina TEC.

Como esta pesquisa trata da formação da percepção multimodal no processo formativo, consideramos ser fundamental trazer para o corpus disciplinas localizadas em diferentes as etapas da trajetória formativa dos estudantes. Com a exclusão de TEC, ficamos com uma lacuna de disciplinas localizadas em fase intermediária do curso (entendidas nesta pesquisa como 4º, 5º e 6º período do curso). Como resolução para esta lacuna, acrescentamos ao corpus a disciplina GRA, também localizada no 4º período. Sua ementa e objetivos serão apresentados na seção seguinte.

No 5º período da grade curricular, não encontramos nenhuma disciplina que se enquadrasse no escopo da pesquisa. Uma disciplina com alguns pontos em comum pareceu uma opção; no entanto, as duas turmas abertas no semestre da pesquisa de campo aconteciam no mesmo horário das demais disciplinas previamente selecionadas, o que impossibilitou a sua inserção no corpus da pesquisa.

Visando minimizar esta lacuna de disciplinas da fase intermediária, incorporamos ao corpus uma turma da disciplina LIC que, embora localizada no terceiro período da grade curricular, tradicionalmente tem a presença de estudantes de meio e do final do curso. Por diferentes razões, esses estudantes não conseguiram ou quiseram fazer a disciplina na periodização proposta e retornaram a ela posteriormente.

Ainda sobre o recorte do corpus da pesquisa, consideramos ser pertinente incluir ao conjunto de disciplinas uma disciplina de 3º período que trata especificamente dos aspectos da cor nos processos de significação do design. Entendendo que a cor, como elemento de comunicação visual, atua fortemente nos processos de sinestesia, especulamos que a inclusão desta disciplina, referenciada aqui como CCV, ao recorte do corpus da pesquisa também colaboraria para a investigação sobre a construção de conhecimentos sobre a articulação multimodal na formação em Design.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.3.4 Definição dos procedimentos e técnicas de registro

Como mencionado na introdução desta dissertação, o foco central do desenvolvimento da presente pesquisa consiste no reconhecimento de aspectos dos processos de construção de sentidos multimodais em enunciados e desenvolvimento de exercícios, identificando se, como práticas transformadas, as experiências de sala de aula promovem o desenvolvimento de capacidade crítico-reflexiva sobre o caráter ideológico dos produtos de design. Para isso, tomamos como caminho a técnica da observação participante, que nos permitiu recolher informações a partir da observação e interagir com os sujeitos participantes dos contextos situacionais que constituem o corpus desta pesquisa. Embora a observação participante seja apontada como uma técnica de pesquisa que possibilita a "diluição" da presença do pesquisador perante os membros do grupo social, a entrada de um indivíduo diferente para o grupo acarreta, invariavelmente, mudanças nas interações, podendo causar uma certa artificialização das relações, com expansão ou retração por parte dos participantes.

As disciplinas eleitas como corpus desta pesquisa acontecem a partir do desenvolvimento dos exercícios de aula feitos individualmente, em todos os casos. Observamos, na experiência de Pré-Campo, que a condição de apresentação e orientação individual perante um grupo já colabora, por si só, com a instauração de um ambiente de insegurança e possível desconforto para os estudantes,

principalmente nas turmas com estudantes em fase inicial do curso (1º à 3º período). Ao comparar os benefícios da obtenção de um material gravado em relação aos malefícios que a presença de dispositivos de gravação poderiam gerar na participação dos sujeitos nas situações observadas, acreditamos ser a obtenção de imagens ou áudios gravados menos importante para o desenvolvimento da pesquisa do que a manutenção de um espaço franco e acessível à manifestação de todos os presentes.

Além disso, no momento histórico em que esta pesquisa se desenvolve, atravessamos um processo em que imagens e dados gravados em contexto pedagógico vêm sendo utilizados como um aparelho de monitoramento, de censura da liberdade individual e coletiva e, muitas vezes, como um instrumento de perseguição dos indivíduos inseridos no campo da educação. Como a atividade científica não pode ser dissociada da vida e dos sentidos criados e transformados social e culturalmente, sabemos que, mesmo diante de uma postura responsável e transparente diante da gravação, não seria improvável que a presença de dispositivos de gravação em sala de aula interferissem negativamente tanto nas interações entre os sujeitos no grupo social, quanto dos sujeitos com a pesquisadora. Buscando evitar um clima desconfortável ou mesmo opressor para os participantes, decidimos adotar uma metodologia de registro com base nas características do método etnográfico, tendo um produto etnográfico como parte relevante do registro de campo, focada principalmente nas anotações, nos desenhos, esquemas feitos manualmente pela pesquisadora.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.4 Pesquisa de Campo Estruturada

Após a realização de observações não estruturadas na etapa de Pré-Campo, definimos o corpus de forma mais concreta. Dentre o universo de disciplinas que compõem a grade curricular da trajetória formativa de uma habilitação do Bacharelado em Design, entendemos ser apropriado para o objetivo desta pesquisa desenvolvê-la a partir da observação de disciplinas do eixo Linguagem e Percepção, de abordagem prática, ou seja, que transcorressem pela proposição e desenvolvimento de atividades e exercícios ao longo das aulas observadas.

3.4.1 Definição das turmas/professores a serem observados

O trabalho de definição das turmas a serem observadas foi realizado no começo do primeiro semestre de 2019, momento em que seria realizada a Pesquisa de Campo. Identificamos todas as turmas oferecidas nesse semestre a partir de consulta ao sistema de Serviços e Consulta ao Sistema Acadêmico da instituição, disponível em livre acesso através de plataforma *online*. Foram levantadas 17 turmas para as 5 disciplinas selecionadas para a Pesquisa Campo. Nessas turmas, havia 13 professores alocados (três professoras assumiram duas turmas de disciplinas distintas, e

uma professora assumiu duas turmas da mesma disciplina), distribuídas da seguinte forma:

SIGLA DA DISCIPLINA	PERIODIZAÇÃO	Nº DE TURMAS POR PROFESSORES ALOCADOS
ING	2º PERÍODO	5 TURMAS
CCV	3º PERÍODO	3 TURMAS
LCV	3º PERÍODO	4 TURMAS
GRA	4º PERÍODO	3 TURMAS
IMR	7º PERÍODO	2 TURMAS

Tabela 1: Quadro de disciplinas, periodização e número de turmas

Como primeiro critério de seleção das turmas, excluímos as turmas ministradas por professores em que havia sido realizada a observação na etapa de Pré-Campo. Optamos por não repetir a observação para que a entrada em campo fosse realizada em todas as turmas em condições similares de familiarização com os professores regentes. Como explicado na seção "Definição do corpus da pesquisa" na seção anterior, identificamos também, nesse primeiro momento de seleção, a turma da disciplina LCV com uma relevante presença de estudantes de fase intermediária do curso.

Em seguida, consultamos a coordenadora da habilitação em que as disciplinas selecionadas estão alocadas e, mediante a explicação do tema, objetivo e objeto de pesquisa, solicitamos a recomendação de professores e turmas cujo procedimento e atividades pudessem favorecer a observação da presença multimodal na trajetória formativa. A coordenadora explicou que todas as turmas viabilizaram a identificação das três camadas de observação de formas distintas, e explicou que mais do que o procedimento de aula, talvez a grande diferença encontrada seria das características das turmas e das características dos professores regentes. Sobre as turmas, a coordenadora sinalizou a presença de turmas mais ou menos mistas em relação às habilitações do curso. Explicou que, mesmo algumas delas não sendo disciplinas obrigatórias para todos os estudantes, por tratarem de fundamentos de linguagem e percepção que são essenciais na práxis do design, independentemente do subcampo, algumas turmas recebem estudantes interessados nas questões relativas ao universo da linguagem visual, que pretendem se mudar de habilitação, ou mesmo obter titulação em mais de uma habilitação. Estes estudantes normalmente se matriculam na disciplina já em fase intermediária ou em vias de conclusão do curso, o que implica na configuração de um grupo misto não apenas em relação à trajetória formativa,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

mas também em relação à maturidade para o desenvolvimento e reflexão sobre os processos propostos pelas disciplinas.

Quanto aos professores, a coordenadora sinalizou que os aspectos geracionais, as características das instituições em que eles haviam se formado e mesmo a área da prática profissional que estes professores têm no campo do Design acabavam por ter um impacto, de forma relevante, no olhar deles para os processos formativos de seus estudantes e, com isso, os procedimentos de aula e a ênfase dada em orientações (mais ou menos técnicos, mais ou menos teóricos, mais ou menos crítico-reflexivos). Como os estudantes têm flexibilidade para escolher as turmas, seria impossível estabelecer uma única trajetória formativa como recorte da pesquisa. A coordenadora pontuou que as trajetórias dos sujeitos são múltiplas e, por isso, indicou um conjunto de turmas que refletisse um panorama das características dos professores que compõem, neste momento, o corpo docente do curso.

Acolhemos a sugestão da coordenadora da habilitação e partimos para o processo de contato e solicitação de permissão para a realização da Pesquisa de Campo nas turmas indicadas. O primeiro contato foi feito por e-mail. Mediante um retorno positivo, marcamos um dia para realizar um encontro presencial para explicar a pesquisa e os procedimentos de observação que seriam adotados. Recebemos um retorno positivo das cinco professoras regentes das turmas indicadas pela coordenadora, que compuseram o extrato de disciplinas de conteúdo do eixo de linguagem e percepção do curso de Bacharelado em Design da instituição em que essa pesquisa se desenvolve. Lembrando que os nomes das professoras e siglas das disciplinas foram substituídos para preservar a identidade das participantes, apresentamos as turmas em que estas disciplinas se desenvolvem:

SIGLA DA DISCIPLINA	PERIODIZAÇÃO	NOME DA PROFESSORA
ING	2º PERÍODO	IAMARA
CCV	3º PERÍODO	RAQUEL
LCV	3º PERÍODO	SANDRA
GRA	4º PERÍODO	PÂMELA
IMR	7º PERÍODO	CAROLINA

Tabela 2: Quadro de disciplinas, periodização e professoras que constituintes do corpus da pesquisa

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.4.2 Planejamento da pesquisa de campo estruturada

Como desenvolvido anteriormente neste capítulo, a partir das observações não sistematizadas na etapa de pré-campo, decidimos adotar um procedimento de registro da observação em campo que não utilizasse instrumentos de gravação das aulas. Em síntese, esta decisão foi tomada pela percepção compartilhada de que os benefícios de ter acesso ao material gravado em momento posterior ao campo não nos pareceram maiores do que os efeitos prejudiciais que um dispositivo de gravação poderia ocasionar nas interações entre estudantes e professores. Consideramos que o produto etnográfico gerado a partir dos relatos detalhados do caderno de campo possibilitaria a construção de um corpo de registro satisfatório para a análise.

Sobre a delimitação de número de idas ao campo e o momento do semestre, a experiência de pré-campo nos mostrou que, na segunda parte do semestre, há uma incidência da intensificação da produção de exercícios, que ocorrem em praticamente todas as aulas dinâmicas de orientação e apresentação. Consideramos que um conjunto de dez aulas de observação de proposições e desenvolvimento de exercícios, divididas em duas aulas por disciplina, nos daria um corpo de informações rico para tecer reflexões sobre a construção de sentidos multimodais como mediadora do desenvolvimento analítico, crítico e reflexivo dos estudantes em design.

Para a definição de um cronograma para a realização das observações em campo, consultamos os professores regentes das disciplinas selecionadas para que fossem escolhidos dois momentos da segunda metade do semestre para a observação das aulas. Consideramos a consulta aos professores para a identificação de situações pertinentes à minha presença em sala de aula como um movimento fundamental ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os sujeitos participantes não são objetos da pesquisa, mas sim colaboradores da construção de conhecimento e da reflexão que nos propomos a fazer neste trabalho. Assim, a partir do tema da pesquisa e da previsão do plano de aula, solicitamos que cada professor indicasse duas aulas para a realização da observação. Alguns indicaram a primeira aula a ser observada e me deixaram livre para escolher um dia para a segunda observação. Quando essa situação ocorreu, expliquei que, para a pesquisa, seria interessante observar uma aula de desenvolvimento de exercício em que houvesse situações de orientação. Diante desta colocação, as professoras localizaram as atividades das próximas aulas até o final do semestre, e elegemos juntas o momento de retorno.

Encerramos aqui o capítulo que trata do percurso metodológico da presente pesquisa. Nele, passamos pelo referencial teórico adotado para localizar este estudo dentro do escopo da abordagem metodológica da Pesquisa Qualitativa, de natureza exploratória e abordagem analítica interpretativa e, a fim de justificar a opção por tal procedimento, pela contextualização de premissas da Pedagogia das *Multiliteracias*, perspectiva teórico-epistemológica que fundamenta as reflexões que faremos no desenvolvimento desta pesquisa. Discorremos sobre a escolha da Observação Participante como técnica de pesquisa e partimos para a apresentação da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

natureza do corpus da pesquisa, onde situamos o processo de decisão pelas disciplinas do eixo de linguagem e a percepção da habilitação de Comunicação Visual de um curso de Bacharelado em Design de uma instituição de Ensino Superior privada do Rio de Janeiro.

Na segunda parte, relatamos o caminho da pesquisa, construída a partir de duas etapas de observação pelas quais se fez possível chegar a dados, achados de campo, que fomentam a reflexão sobre as experiências de sala de aula enquanto potencializadores dos processos de construção de sentidos multimodais. Abordamos o trajeto percorrido para selecionar as disciplinas e turmas que fazem parte da pesquisa, chegando em um grupo de cinco disciplinas localizado entre 2º, 3º, 4º e 7º período. Os dados do campo serão apresentados no Capítulo 4, *O Campo*, que acolhe o processo de tratamento e a análise empírica pelos quais organizamos um corpo de achados para sustentar a reflexão sobre a presença dos processos de construção de sentidos multimodais na trajetória formativa do estudante de Design.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4
O Campo

Em continuidade ao processo de observação de Pré-Campo, iniciado no segundo capítulo desta dissertação, damos prosseguimento ao desenvolvimento da pesquisa. Este capítulo tem por objetivo apresentar as aulas observadas na etapa da pesquisa de campo estruturada e os resultados dessas observações, feitas de forma sistemática. Este capítulo divide-se, portanto, em duas partes: a primeira apresenta os procedimentos de tratamento e análise dos dados, que foram criados à medida em que a decupagem dos dados da pesquisa de campo foi sendo realizada. A segunda traz a análise dos cenários observados na experiência de pesquisa de campo, processo que culminará nas reflexões tecidas no capítulo 5 – Achados da Pesquisa

4.1 Metodologia de análise

A experiência vivida na observação participante em aula possibilitou a constatação da presença de processos de construção de sentido multimodais, tanto do ponto de vista dos modos significacionais que surgem nos processos formativos quanto do que eles proporcionam enquanto fomentadores de uma formação voltada para a potencialização das capacidades analíticas, críticas e reflexivas dos estudantes. Identificamos, portanto, dois aspectos importantes para avaliação de como as práticas didático-pedagógicas do ensino Superior em Design favorecem a rearticulação dos processos de construção de sentidos multimodais: o primeiro relativa à presença dos diversos modos significacionais que se fazem presentes nas propostas e desenvolvimento de exercícios em disciplinas. O segundo, relativa ao enfoque dado pelo professor na utilização destes modos de significação, os objetivos pelos quais ele estava inserido no desenvolvimento dos estudantes.

Consideramos importante esclarecer que a divisão entre modos comunicacionais proposta nesta análise parte a estrutura proposta em Kress (2000b) e tem fins instrumentais. Utilizamos a separação e descrição dos modos com o intuito de explicitar a diversidade de processos de significação que constituem as práticas pedagógicas observadas, e identificar as particularidades de ocorrências e usos no contexto de sala de aula. É parte do argumento que embasa esta pesquisa o entendimento de que as interações e construção de sentidos são essencialmente multimodais e que, nos processos de ensino-aprendizagem, esta ampla gama de modos de significação opera de forma complexa e integrada, sendo impossível indissocia-los entre si nos atos de linguagem. O esforço de identifica-los separadamente justifica-se, no entanto, na tentativa lançar luz sobre esta trama de elementos que fazem parte do universo pedagógico do Ensino Superior em Design para colaborar com os processos formativos dos estudantes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Alinhamo-nos, no desenvolvimento desta pesquisa, a uma perspectiva epistemológica que entende ser o Design um campo de caráter ideológico, em que os produtos projetados se concretizam enquanto atos de linguagem, construtores de sentidos posicionados no mundo. A partir da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, defendemos uma perspectiva em que os objetos de design são elos de uma cadeia de enunciados socialmente e culturalmente construídos. Esta visão nos conduz a olhar para os processos formativos enquanto potencializadores de sujeitos para atuar no campo do Design de forma ética e responsável, condição pela qual se faz necessária uma abordagem didático-pedagógica que enfatize a relação intrínseca entre sujeitos e objetos em uso.

Optamos, portanto, por orientar nossa análise dos dados coletados por perspectivas que considerem os indivíduos interagindo, dialogando e produzindo. Os procedimentos de análise tiveram como base o horizonte teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional, perspectiva que favorece um olhar para os aspectos das interações entre sujeitos em contextos situacionais específicos. Elegemos a Sociolinguística Interacional por ser ela uma abordagem que proporciona um ferramental para investigar o que está acontecendo em uma dada interação, buscando entender os sentidos compartilhados a partir de interações verbais e extra-verbais entre os participantes em situações sociais. Por situação social, entendemos com base em Goffman ([1964] 2013, p. 15)

> um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus dos outros que estão 'presentes', e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante.

Cada aula observada constitui, portanto, uma situação com características singulares, que será analisada individualmente gerando um corpo de conhecimento que fomentará a discussão sobre o conjunto de informações das cinco disciplinas e dez aulas que constituem o corpus desta pesquisa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4.2 Caminhos da análise

Nesta pesquisa, consideramos importantes os dados do contexto e do enfoque das diferentes ações observadas. Para isso fizemos uso, no processo de análise, de quatro noções trazidas da Sociolinguística Interacional: Enquadre, Alinhamento, Registro e Esquemas de Conhecimento. Para além destas noções incorporadas na análise, utilizaremos também a noção de Gênero de Aula, cunhada por Carvalho e Farbiarz (2013) a partir da noção de Gênero Discursivo elaborada na obra do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin.

Entendemos que através da análise dos cenários, enquadres, alinhamentos e registros das interações em sala de aula seja possível perceber a forma como os estudantes e professores se orientam individualmente e coletivamente em relação

aos processos de construção de sentidos, mantendo ou anunciando revisões de esquemas de conhecimento. A noção de gênero de aula se faz importante para discutir a relação das interações em sala de aula com os tipos relativamente estáveis de gêneros que os estudantes trazem em seus Esquemas de Conhecimento da trajetória anterior ao Ensino Superior. Nas páginas seguintes apresentaremos cada uma das noções utilizadas no processo de análise e sua aplicação no caso desta pesquisa.

Apresentaremos a seguir as quatro noções analíticas trazidas do horizonte teórico metodológico da Sociolinguística Interacional – Enquadre, Alinhamento, Registro e Esquemas de Conhecimento.

4.2.1 Enquadre

Na perspectiva da Sociolinguística Interacional, o conceito de enquadre refere-se à organização que se dá à experiência de vida dos sujeitos. Está associado à forma como interpretamos e categorizamos os significados em situações, delimitando tipos relativamente estáveis de atividades, revelando, portanto, estruturas e processos co-construídos pelos participantes de eventos sociais. Bateson ([1972] 2002) argumenta que todos os processos comunicativos são interpretados e respondidos com base em enquadres, que são delimitados em classes ou conjuntos de ações comunicativas presentes ao longo do fluxo da interação. Goffman (1974) a partir da definição de Bateson, afirma que a noção de enquadre refere-se, portanto, à identificação de qual atividade está sendo encenada em momentos da interação, de qual sentido os falantes dão ao que dizem, permitindo aos demais participantes entenderem portanto, entender "o jogo que está sendo jogado".

Em Farbiarz (2001) encontramos que o enquadre pode ser definido como a atividade na qual os interlocutores estão engajados. A partir da incorporação do Enquadre enquanto elemento analítico, buscaremos identificar as configurações das interações em sala de aula a partir dos seus propósitos enquanto atividades formativas.

4.2.2 Alinhamento

O conceito de alinhamento - ou *footing* -foi desenvolvido por Goffman em 1979, como um desdobramento do conceito de enquadre. O autor define o alinhamento como a projeção do "eu" assumida por um participante na relação com o outro, com o discurso em construção e consigo mesmo. Os alinhamentos são negociados, ratificados ou não, modificados ao longo da interação e manifestam a forma como os indivíduos gerenciam os significados produzidos e percebidos nas interações.

Goffman ([1979] 2013) sustenta que as mudanças de alinhamento nas interações podem ser assimiladas como mudanças relacionadas ao papel que é assumido

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

pelos interlocutores, indicando uma mudança de postura desenvolvida anteriormente. Tais mudanças implicam na alteração do papel desempenhado pelo indivíduo na interação, numa mudança de relação de um indivíduo com determinado enunciado. O autor sustenta que, ao analisar os diferentes alinhamentos que se desenvolvem em situações sociais, torna-se possível refletir sobre o desempenho dos diferentes papéis sociais em uma situação de interação. A partir da incorporação dos alinhamentos constatados no decorrer das aulas observadas, identificaremos os principais posicionamentos dos participantes nas interações vivenciadas em sala de aula. Tais posicionamentos refletem aspectos valorizados pelos sujeitos em interação no desenvolvimento das práticas formativas.

4.2.3 Registro

A noção de Registro refere-se às convenções comunicacionais no âmbito das escolhas lexicais, sintáticas e prosódicas que sinalizam os esquemas de conhecimento acionados nas situações sociais, assim como o enquadre em que o discurso se encontra. Tannen e Wallat ([1993] 2013) determinam, a partir de Ferguson (1985), que o registro utilizado pelos participantes deve ter mútua compreensão das duas partes, no que diz respeito aos significados que promovem no sentido das interações.

O registro, enquanto parte das situações de interação, se estabelece como pistas de contextualização que indicam as intenções comunicativas ou as inferências que fazemos em relação aos nossos interlocutores (GUMPERZ, 1998:149). No âmbito da análise de discurso na perspectiva da Sociolinguística Interacional, o pesquisador dedica-se a analisar as escolhas de léxico, sintaxe e prosódia feitas em um determinado contexto. No caso desta pesquisa, derivaremos a noção de registro para identificar, em uma instância mais abrangente, os objetos de mediação empregados nos processos comunicativos das ações em sala de aula. Neste sentido, ao invés de olhar para as escolhas gramaticais e prosódicas dos falantes em interação, intentaremos identificar os recursos e configurações espaciais existentes na sala de aula. Nossas pistas de contextualização serão a fala e o gesto, o projetor, o quadro negro, os exercícios e as configurações espaciais que mediam construção de conhecimento em interações de sala de aula.

4.2.4 Esquema de Conhecimento

Por Esquema de Conhecimento compreende-se os elementos que operam em articulação na estruturação das interações e dizem respeito à forma como organizamos e interpretamos os significados. Os esquemas de conhecimento consistem, portanto, nas possibilidades que os participantes de uma determinada interação têm de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

entendimento dos sentidos co-constuídos, a partir do conhecimento adquirido em experiências de vida anteriores ao momento de interação em si.

Tannen e Wallat ([1993] 2013) evidenciam a complexidade de situações de interação que dependem da compreensão mútua entre os interatores. Os enquadres das situações em interações face a face precisam, portanto, da mobilização dos esquemas de conhecimento dos sujeitos participantes. As autoras argumentam que a capacidade de compreensão de determinado enunciado está diretamente relacionada à trajetória de enunciados que constituem o mundo particular dos indivíduos. Neste sentido, apontam que "o significado literal de uma elocução só pode ser entendido em relação a um modelo de conhecimento anterior" (TANNEN E WALLAT, [1993] 2003, p. 189).Quando discrepantes, as lacunas entre esquemas de conhecimento abrem espaço para ruídos de compreensão e mal-entendidos no encontro.

Nesta pesquisa, trabalharemos com o conceito de esquema de conhecimento em um momento posterior à descrição e análise das aulas observadas no cenário da pesquisa. Trataremos dos esquemas de conhecimento mobilizados em sala de aula a partir de cenas observadas em que emergem reflexões sobre as dimensões do discurso abordadas no desenvolvimento dos exercícios, objetivando investigar práticas pedagógicas com ênfase no desenvolvimento analítico, crítico e reflexivo da produção dos objetos de design, nos domínios morfológico (forma e estrutura), semântico (significados) e pragmático (significados em seu contexto de uso na comunicação).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4.3 Cenário da Pesquisa

Como apresentado no capítulo 3 – *Percurso Metodológico,* esta pesquisa se desenvolve no cenário de um curso de Bacharelado em Design de uma instituição de ensino privado do Rio de Janeiro. Como recorte de corpus, optamos por um conjunto de cinco disciplinas localizadas no eixo de Linguagem e Percepção da habilitação de Comunicação Visual, de enfoque teórico-prático, como veremos a seguir. Nas próximas páginas traremos um panorama deste corpo de disciplinas, enfatizando os objetivos das duas aulas observadas em cada uma delas.

Ao longo das páginas referentes a esta seção, o leitor encontrará a descrição de dez cenas observadas na experiência de campo, que fomentam reflexões sobre as dimensões do discurso em desenvolvimento na trajetória formativa. Estas cenas serão retomadas na seção seguinte – *Esquemas de Conhecimento em Interações.*

4.3.1 ING

ING é uma disciplina alocada no 2º período da grade curricular, com presença majoritária de estudantes no ciclo básico do Bacharelado em Design. Sua ementa traz conteúdos relativos aos fundamentos das imagens gráfica e tipográfica, abordando conceitos básicos da linguagem e das estruturas gráficas. Tem como ênfase o desenvolvimento do raciocínio visual, de noções de sistemas de produção gráfica, passando por aspectos fundamentais da cor nos processos de produção gráfica. Propõe-se o desenvolvimento de técnicas de apresentação e acabamento, com atividades de cunho teórico e prático, sendo as atividades práticas predominantes, incorporando também a prática de laboratório para apresentação de tecnologias analógicas e digitais na produção gráfica.

Como objetivos, ING é uma disciplina que se propõe a:

1. Apresentar os fundamentos de linguagem e da produção gráfica, com a consolidação destes conhecimentos a partir de exercícios práticos que englobem forma, imagem, tipografia, cor, textura, estrutura, hierarquia, composição e diagramação.

2. Trabalhar o desenvolvimento do raciocínio visual e familiarizar os estudantes com os procedimentos metodológicos do trabalho gráfico.

3. Proporcionar a formação do olhar crítico a partir da análise em sala de aula dos resultados exercícios.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Aula 1 – Exposição de conteúdo e procedimento para desenvolvimento de Exercício “Manipulação e Impressão de Composição Visual”

A primeira aula observada na turma da professora Iamara consistiu em uma aula de gênero Expositivo, em que a professora apresenta o enunciado e a trajetória procedimental que deveria ser percorrida pelos estudantes no desenvolvimento do exercício ora proposto. O exercício, que tinha como objetivo o desenvolvimento de duas composições visuais unindo imagem fotográfica manipulada digitalmente e tipografia, deveria ser desenvolvido considerando os processos de impressão pré-determinados no enunciado: uma peça impressa em processo digital e uma peça impressa em processo serigráfico.

Ao longo da aula, Iamara expôs, por meio de tela projetada com reprodução da tela do computador, uma série de etapas e de ações que os estudantes deveriam seguir para escolher uma imagem fotográfica em uma plataforma de busca da internet, o ponto de partida para o desenvolvimento exercício. Como conteúdo, Iamara atentou para aspectos técnicos como a resolução e formato da imagem, assim como o tipo de composição. Demonstrou como os estudantes poderiam restringir a busca para encontrar imagens com alta resolução e deu um panorama sobre aspectos de composição nas fotos que poderiam facilitar ou dificultar o tratamento da

imagem (muitas texturas ou planos chapados, escala dos elementos). Escolheu uma imagem para continuar a demonstração do procedimento.

Na segunda etapa da explicação, a partir de uma imagem escolhida em um software de tratamento de imagem, Iamara indicou uma série de procedimentos para aplicação de filtros, texturas e outros recursos para o tratamento e a manipulação das imagens. Por fim, demonstrou o uso da ferramenta de inserção de texto neste software, explicando que os estudantes deveriam associar à imagem um texto que se relacionasse com ela. Iamara continuou a explicação, falando que uma mesma combinação de imagem e texto seria a matriz para os dois caminhos de elaboração diferentes para cada tipo de impressão. Nesse momento explicou que a impressão serigráfica, pelas suas condições técnicas, demandava um tipo de tratamento de imagem específico que tornasse tecnicamente viável a sua produção. Como diretriz para o desenvolvimento do exercício, Iamara enfatizou a valorização da experimentação de manipulação da imagem, apontando que não estava preocupada, no resultado final, com a perceptibilidade dos elementos presentes na imagem, mas sim com a identificação de amplo processo de experimentação de filtros e ferramentas, mesmo que isso ocasionasse uma possível distorção e incompreensão. Em relação ao texto, explicou que deveria manter a leiturabilidade, mas que também deveria passar por um processo de experimentação da forma e da estrutura das palavras no campo. Encerrou a aula solicitando que os estudantes enviassem para a plataforma de ensino à distância utilizada pela professora os arquivos de imagem e texto que seriam utilizados no exercício, assim como os primeiros passos de experimentação de manipulação da imagem.

Nessa aula observei uma situação social em que os turnos da interação estavam centralizados em Iamara, e os estudantes pediam a tomada de turno em momentos pontuais para fazer perguntas ou tirar dúvidas específicas ao que havia sido demonstrado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora liga o computador e sistema de projeção
2. Professora pede a atenção da turma para iniciar a aula
3. Professora explica o objetivo da aula – explicar enunciado de exercício
4. Professora demonstra procedimento para a realização do exercício na tela projetada
5. Estudante faz pergunta
6. Professora reponde refazendo a demonstração do procedimento
7. Professora retoma a explicação

8. Professora encerra a demonstração

9. Professora pergunta se os estudantes têm dúvidas

10. Professora dá instruções para a próxima aula

11. Professora libera a turma

Gênero em Aula

Aula em gênero expositivo, que se desenvolve pela demonstração de etapas procedimentais para a realização de um exercício. Turnos longos da professora, com alternâncias pontuais pelos estudantes para tirar dúvidas.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Organização dos Procedimentos de Aula* e *Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício*, que transcorrem pela alternância dos alinhamentos *Organização*; *Exposição* e *Dúvida*. Como registros, identificamos a fala dos interatores e o conteúdo projetado na tela de projeção.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Organização dos Procedimentos de Aula*

As interações do enquadre Organização dos Procedimentos de Aula estão direcionadas para a explicação sobre o tema da aula. Neste enquadre, localizamos a presença majoritária do alinhamento *Organização*, acionado pela professora para informar aos estudantes sobre o que aconteceria nas próximas duas horas. Como registro, a fala da professora concentra a mediação das interações, trazendo como participante dos processos de significação da interação o modo verbal oral.

VERBAL ORAL – Presente na explicação sobre a aula pela professora.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Explicação do Enunciado e Procedimentos do Exercício*

As interações observadas no enquadre *Explicação do Enunciado e Procedimentos do Exercício* tem como objetivo instruir, por meio de fala e demonstração das etapas de procedimento pela projeção da tela do computador em uma parede da sala de aula. Neste enquadre, localizamos a presença dos alinhamentos *Instrução* e *Dúvida*:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Alinhamento *Exposição* em enquadre *Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício*

O alinhamento *Exposição* é composto por ações de explicação e demonstração de procedimentos técnicos para a realização das composições de imagem fotográfica manipulada e texto. Com foco na ação da professora, neste alinhamento encontram-se os registros da fala da professora e da imagem projetada na parede, indicando a presença dos seguintes modos comunicacionais:

VERBAL ORAL – Presente na fala instrucional para explicitar as etapas e procedimentos a serem percorridos na elaboração do exercício.

VISUAL – Presente enquanto mediadora de sentidos tanto na projeção da tela do computador no processo de explicação do exercício pela professora, como na presença da imagem fotográfica, manipulada em software de edição de imagens para a realização do exercício.

VERBAL ESCRITO – Presente na inserção de camada textual para a construção da composição visual, objeto do enunciado do exercício. No caso das interações neste alinhamento, o texto escrito foi trazido pela professora para a instrução do exercício, tendo ênfase nos aspectos ferramentais e procedimentais para diagramação no software. Não foram observados apontamentos sobre as relações sintáticas ou semânticas possibilitadas pelo texto em associação com a imagem.

Alinhamento *Dúvidas* em enquadre *Explicação do Enunciado e Procedimentos do Exercício*

O alinhamento *Dúvidas* consiste em interações pontuais em que os estudantes pedem o turno para perguntar sobre alguma etapa que não foi compreendida na explicação ou pedir para que algum procedimento seja repetido pela professora. Como registro, localizamos a fala dos estudantes para perguntar e, na resposta da professora, a explicação mediada pela fala e pela demonstração visual do procedimento, acionando os modos de significação:

VERBAL ORAL – Interações de Pergunta e Resposta pelos estudantes e professora

VISUAL – Projeção da tela do computador demonstrando o procedimento a ser realizado na execução do exercício.

Aula 2 – Orientação para o Desenvolvimento do Exercício "Manipulação e Impressão de Composição Visual"

A segunda aula observada se constituiu por interações relativas à orientação da professora para o desenvolvimento do exercício. Nela, a professora abria arquivos digitais de imagem e texto em tela do computador projetada na sala, e o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

estudante desenvolvedor falava sobre o processo de desenvolvimento em seu estado atual. A aula se deu pela repetição de ciclos de interação que se iniciavam com a professora chamando um estudante a partir de listagem alfabética, apresentação do trabalho por parte do estudante desenvolvedor, comentários da professora e, em alguns momentos, comentários também dos demais estudantes da turma.

Os aspectos observados pela professora como comentário para o desenvolvimento do exercício se concentravam em dois eixos: o primeiro, relativo à escolha da imagem do ponto de vista técnico e à escolha do texto em relação ao sentido proporcionado quando em articulação com a imagem. O segundo, relativo ao processo de experimentação para o desenvolvimento. Como os estudantes apresentaram trabalhos em estágios diferentes de desenvolvimento, o tempo de orientação variava dependendo do volume de materiais trazidos. Em estudantes com menos processo de desenvolvimento, a professora centrava os comentários sobre a escolha da frase e da imagem. Em estudantes que já apresentavam a imagem com algum processo de experimentação, observei em alguns momentos, a professora falar sobre a relação do uso de filtro ou ferramenta de manipulação com as possibilidades de realização técnica no momento da impressão. Em algumas orientações, a professora abriu a imagem no software de tratamento de imagem e demonstrou algumas possibilidades de caminhos de diagramação e manipulação de imagem na tela projetada. Nesses casos, os estudantes desenvolvedores observavam e anotavam os procedimentos com o nome das ferramentas e outros comandos do software.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora liga o computador e sistema de projeção
2. Professora pede a atenção da turma para iniciar a aula
3. Professora explica o objetivo da aula: orientar o desenvolvimento do exercício
4. Começa ciclo de orientações:
    - 4.1. Professora chama o primeiro estudante da listagem alfabética
    - 4.2. Estudante apresenta a imagem e o texto escolhidos
    - 4.3. Professora faz comentários sobre a escolha da imagem e texto
    - 4.4. Professora faz comentários sobre caminhos de tratamento e manipulação da imagem
    - 4.5. Professora encerra a orientação
    - 4.6. Professora chama o próximo da estudante da listagem
5. Professora dá instruções para a próxima aula
6. Professora libera a turma

Gênero em Aula

Aula em gênero *Orientação*, em interações de apresentação dos caminhos de desenvolvimento do exercício individual para a professora e a turma em tela de projeção. Diálogos direcionados para apresentação e análise dos aspectos técnicos da imagem escolhida pelo estudante, envolvendo, em alguns casos, a participação de um estudante não desenvolvedor.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Organização dos Procedimentos de Aula* e *Orientação de Exercícios*. Neles, há alternância dos alinhamentos *Instrução; Apresentação; Análise e Diretrizes*. Como registros, identificamos a fala dos interatores e o conteúdo projetado na tela de projeção.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Organização dos Procedimentos de Aula*

Na segunda aula observada na disciplina ING, as interações do enquadre *Organização dos Procedimentos de Aula* estão direcionadas para a explicação sobre os procedimentos organizacionais. Neste enquadre, localizamos a presença majoritária do alinhamento *Instrução*, acionado pela professora para informar aos estudantes como seria o procedimento de orientação. Como registro, a fala da professora concentra a mediação das interações, trazendo como participante dos processos de significação da interação o modo verbal oral.

VERBAL ORAL – Presente na explicação da professora sobre procedimentos que serão adotados na aula.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Orientação de Exercícios*

O enquadre *Orientação de Exercícios* é composto pelos alinhamentos *Argumentação, Análise e Diretrizes*, e tem como objetivo fornecer diretrizes de desenvolvimento do exercício a partir do material trazido e projetado em sala de aula.

Alinhamento Argumentação em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento Argumentação situam-se interações com ênfase na fala do estudante. A partir de imagem e texto projetados em uma parede de sala de aula, o estudante desenvolvedor explica a escolha da imagem e do texto para a professora e para a turma. Como registros, localizamos a fala e o conteúdo projetado, incluindo imagens e textos utilizados para o desenvolvimento do exercício. Os modos comunicacionais acionados neste alinhamento são:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

VERBAL ORAL – Presente na fala explicativa do estudante para explicitar as escolhas de texto e imagem para o desenvolvimento do exercício.

VISUAL – Presente enquanto mediador das interações de sala de aula na projeção da tela do computador em processo de explicação e imagem fotográfica – parte do desenvolvimento do exercício.

VERBAL ESCRITO – Presente na inserção de camada textual para a construção da composição visual, objeto do enunciado do exercício.

Alinhamento Análise em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento Análise, a professora comenta a escolha da imagem e do texto feita pelo estudante, atentando para os aspectos técnicos quanto à viabilidade para a manipulação e tratamento das imagens e, posteriormente, seus processos de impressão. As interações neste alinhamento também são marcadas por uma análise da construção semântica proporcionada pela relação entre imagem e texto, havendo situações em que professora solicita a alteração da frase, pedindo que os estudantes busquem relações de imagem e texto menos objetivas ou descritivas. Assim como nos alinhamentos anteriores, identificamos em Análise os registros da fala da professora e o conteúdo projetado, que também inclui as imagens e textos trazidos pelos estudantes como caminho de desenvolvimento do exercício. Os modos comunicacionais acionados são:

VERBAL ORAL – Presente na análise pela professora sobre os materiais apresentados.

VISUAL – Presente enquanto mediador da análise pela projeção da tela do computador e na imagem fotográfica em análise trazida pelo estudante.

VERBAL ESCRITO – Presente na camada textual para a construção da composição visual do exercício.

Alinhamento Diretrizes em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento *Diretrizes*, a professora indica caminhos de desenvolvimento a serem seguidos para a próxima aula de orientação. As diretrizes apontam, de forma instrutiva, aspectos da composição que devem ser refinados ou alterados pelo estudante. Marcado por uma fala instrutiva, o alinhamento *Diretrizes* se difere do alinhamento *Análise* pelo enfoque dado pela professora: as análises se constroem em um campo de reflexão crítico sobre os materiais apresentados. Já em *Diretrizes*, há indicação objetiva mudanças e procedimentos a serem adotados para a próxima orientação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Como registros deste alinhamento, repetem-se o exercício em si, a imagem projetada e a fala da professora, gerando reincidência dos modos verbal oral, visual e verbal escrito, com mesmos objetivos do alinhamento anterior:

VERBAL ORAL – Presente na indicação de diretrizes pela professora para o desenvolvimento do exercício.

VISUAL – Presente enquanto mediador da indicação de procedimentos pela projeção da tela do computador e na imagem fotográfica em análise trazida pelo estudante.

VERBAL ESCRITO – Presente na camada textual para a construção da composição visual do exercício.

4.3.2 CCV

CCV é uma disciplina alocada no 3º período da grade curricular, sendo, portanto, uma disciplina que recebe uma maioria de estudantes do ciclo básico da trajetória formativa. Sua ementa propõe o desenvolvimento de conhecimentos sobre os processos de sistematização e classificação das cores, introduzindo perspectivas teóricas que abordem as questões da natureza, estrutura e propriedade das cores. Por meio de abordagem teórica e prática, envolvendo atividades laboratoriais, CCV propõe um plano de aula em que os estudantes sejam apresentados a conteúdos e propostas de elaboração de exercícios que enfatizem o desenvolvimento individual dos aspectos técnicos, funcionais, expressivos e simbólicos no uso da cor em objetos de Comunicação Visual. Como objetivos principais, estão:

1. Apresentar os fundamentos de teoria da cor e de sua percepção;

2. Estimular e promover o desenvolvimento da sensibilidade e acuidade visual em relação à cor;

3. Desenvolver a capacidade para a aplicação da cor em projetos de design, abordando aspectos funcionais, expressivos, simbólicas e técnicos nos contextos das linguagens gráfica e visual.

A turma observada tem como professora regente Raquel. As aulas acontecem em uma sala mobiliada com duas mesas em grande formato e cadeira em seu entorno, alocando cerca de dez estudantes por mesa.

Aula 1 – Apresentação de exercício “Narrativa Visual Abstrata”

A primeira observação da disciplina CCV se deu em uma aula de apresentação dos trabalhos desenvolvidos para a primeira etapa avaliativa do semestre, localizada no mês de maio de 2019. Nela, os estudantes expuseram o resultado de seus trabalhos, que tinham como proposta a elaboração de composição visual,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

contendo uma narrativa abstrata para um tema de livre escolha do estudante, desenvolvendo o uso de um sistema de cores, considerando seus aspectos técnicos, funcionais, expressivos e simbólicos no processo de elaboração. Tendo suporte e formato livres, pude observar no decorrer da aula uma pluralidade de caminhos de desenvolvimento: objetos físicos e virtuais, processos analógicos e digitais, suportes bi e tridimensionais, audiovisuais. Como pontos de partida para desenvolvimento das narrativas, observei um sem fim de assuntos e argumentos, todos eles tratados a partir de um viés subjetivo da percepção dos estudantes sobre eles.

Como dinâmica de aula, a professora Raquel organizou a turma em uma estrutura circular ao entorno das duas mesas de grande formato que compõem o mobiliário da sala e dividiu as apresentações entre trabalhos em suporte analógico e trabalhos em suporte digital. Os estudantes apresentaram individualmente seus trabalhos, em um ciclo de interações que seguia um encaminhamento de turnos que começava com a professora perguntando quem iria apresentar, passava para o estudante desenvolvedor e retornava à professora para os comentários, podendo neste momento existir ou não a tomada de turnos pelos demais estudantes da turma para realização de comentários. Embora esta relação de dispersão nas tomada de turnos na etapa de comentários fosse incentivada pela professora, tal dinâmica nem sempre era observada. Na etapa de comentários, havia também a participação do estudante desenvolvedor, normalmente para responder perguntas feitas por Raquel ou pelos outros estudantes participantes.

No caso de trabalhos em suporte analógico, os estudantes ficavam sentados nos seus lugares e levantavam os trabalhos enquanto argumentavam sobre o tema e o processo de desenvolvimento, aspectos de cor adotados para a elaboração. Já no caso de trabalhos em suporte digital, havia uma dinâmica de deslocamento do estudante para frente da sala de aula onde ficava a tela de projeção para apresentar seus trabalhos.

Assisti, ao longo de três horas, a apresentação de doze trabalhos. Alguns estudantes da turma não conseguiram apresentar nessa aula, ficando suas apresentações para o começo da aula seguinte. Optamos, a partir da sugestão de Raquel, por não realizar a segunda observação na aula seguinte para trazer para a pesquisa informações sobre outras estruturas de participação da aula de CCV.

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora dá instruções sobre a organização da sala para a aula.
2. Professora dá instrução sobre o procedimento de aula
3. Ciclo de Apresentações:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

3.1 Professora pede para que um estudante se disponibilize a apresentar

3.2 Algum estudante se disponibiliza

3.3 Estudante argumenta sobre seu trabalho, apresentando o resultado final

3.4 Professora comenta o trabalho

3.5 Professora pergunta sobre desenvolvimento do trabalho

3.6 Estudante desenvolvedor responde

3.7 Professora envolve a turma nos comentários

3.8 Professora finaliza a apresentação

3.9 Professora pede para que outro estudante se disponibilize a apresentar

4. Professora encerra a aula e libera os estudantes

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Gêneros em Aula

Aula em gênero Apresentação, que transcorre a partir da participação da turma pela demonstração de seus trabalhos individualmente, seguida por uma etapa de interações voltadas para comentários, tanto da professora quanto da turma. Diálogos direcionados para análise e crítica do objeto final, indagações sobre o processo de desenvolvimento e percepções do coletivo sobre o sentido que o objeto promove enquanto narrativa.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Organização dos Procedimentos de Aula*; *Apresentação de Exercícios*; *Comentários de Exercícios*, que transcorrem pela alternância dos alinhamentos *Instrução*; *Argumentação*; *Análise*; e *Comentários*. Como registros, identificamos a exposição verbal em associação com a gestualidade e os exercícios em apresentação.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Organização dos Procedimentos de Aula*

Interações direcionadas para fatores procedimentais para realização da aula. Turnos concentrados na professora que instrui os estudantes da turma sobre os aspectos de organização do espaço e da dinâmica de interações na aula. Estudantes ouvem e, em casos de comandos de organização espacial, se mobilizam na sala a partir do direcionamento da professora.

Em interações de enquadre Organização dos Procedimentos de Aula, localizamos a presença majoritária do alinhamento *Instrução*, acionado pela professora para organizar procedimentos da aula. Neste alinhamento, reconhecemos o registro Exposição, tendo como participantes nos processos de significação os modos:

VERBAL ORAL - Presente na fala instrutiva da professora.

GESTUAL – Localizada para colaborar com a fala em demonstração de instruções sobre mudanças de espaço e organização da sala.

ESPACIAL - Demanda de mudança de posição e forma de organização dos estudantes ao entorno do mobiliário da sala, acarretando a movimentação da turma em prol de uma estrutura espacial circular que favorecesse a participação de todos.

Destacamos, neste alinhamento, uma cena observada que aponta para uma discrepância em relação ao Esquema de Conhecimento da professora e uma estudante da turma em relação à ocupação de sala de aula. Retomaremos esta cena na próxima seção para refletir sobre o espaço enquanto produtor de sentidos práticas pedagógicas, e o que eles podem favorecer na formação em design.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Apresentação de Exercícios*

Interações direcionadas para a argumentação sobre o processo de desenvolvimento e resultados obtidos. Turno concentrado no estudante desenvolvedor, que fala e demonstra o objeto desenvolvido articulando a observação dos aspectos formais e estruturais do objeto com o campo semântico desejado – obtido na composição. Professora e demais estudantes observam, sem que haja interrupção do turno do falante.

Nas interações de enquadre Apresentação de Trabalhos, localizamos a presença majoritária do alinhamento *Argumentação*, acionado pelos estudantes desenvolvedores para descrever e refletir sobre o desenvolvimento e resultado final do trabalho.

Em função da pluralidade de tipos de objetos desenvolvidos pelos estudantes como resposta ao enunciado “Narrativas Visuais Abstratas”, reconhecemos diversos modos comunicacionais acionados no registro Exercício como participantes dos processos de significação, atuando em articulação em cada apresentação:

VERBAL ORAL - Além da presença da fala na argumentação sobre o processo de desenvolvimento e resultado final do trabalho, a oralidade apareceu também como modo de significação relevante em dois trabalhos construídos como performances a partir de textos dramáticos encenados e em um trabalho partindo da declamação de poesia.

GESTUAL - Além do uso do gesto enquanto mediador da argumentação junto com a fala, a criação de narrativas a partir de elementos relacionados ao

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

movimento do corpo (performance, animação de personagens humanos, colagens com fragmentos de fotografias com expressões corporais) aciona processos de significação por elementos pertencentes ao campo comunicacional gestual.

ESPACIAL - Embora todas as interações e também as composições transitem pelo campo das relações do espaço enquanto elemento perceptivo (relações de proximidade e distância, escala, figura e fundo), ressaltamos a dimensão espacial nos trabalhos de composição tridimensional (um móbile, uma instalação com potes e água colorida) e dois trabalhos de performance, em que os estudantes usaram o espaço da sala para realização da narrativa abstrata em encenação.

VISUAL - Todas as interações do enquadre Apresentação de Trabalhos referem-se a composições visuais, colocando o modo comunicacional visual no centro das interações da aula. A fala, neste enquadre, está sempre relacionada a um discurso de comunicação visual, composto em estrutura bi ou tridimensional, o que aponta também para a dimensão da materialidade.

MATERIAL - Enquanto discursos de comunicação visual, os objetos desenvolvidos pelos estudantes em resposta ao enunciado do trabalho apresentam uma dimensão de significação pela escolha do meio, da materialidade do suporte e das técnicas. No caso da aula em observação, identificamos escolhas intencionais sobre a utilização de meio bi ou tridimensional e o tipo de técnica empregada (pintura, colagem, animação, ilustração etc.), condição que aponta para o papel da materialidade na construção de sentidos.

SONORO - Além da prosódia no processo de argumentação, elementos referentes ao campo de significação sonora foram identificados em três trabalhos com narrativas visuais abstratas bidimensionais – composições gráficas - a partir de músicas, e pelo uso de música como trilha sonora em trabalhos audiovisuais. No caso das composições bidimensionais, chamou a atenção, no entanto, que os aspectos de significação levados como conceito dos trabalhos referiam-se ao sentido promovido pela letra da música, sem ter sido observada nenhuma referência direta aos elementos do campo melódico, rítmico ou harmônico. Esta observação encaminha uma reflexão sobre a não percepção dos elementos constituintes da música enquanto participantes de processos de significação.

VERBAL ESCRITO - Presente em trabalhos desenvolvidos a partir de elementos textuais. Além de um trabalho com poesia declamada, dois trabalhos usando textos escritos na composição visual bidimensional.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Comentários de Exercícios*

Interações direcionadas para o comentário da professora e da turma sobre o desenvolvimento do trabalho. Turnos curtos, distribuídos entre os participantes da aula de forma não hierarquizada. O estudante desenvolvedor participa respondendo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

de forma a ratificar ou contrapor o conteúdo dos comentários. Nos comentários da professora, há ênfase analítica-crítica sobre a dimensão formal e estrutural da composição, iluminando nos objetos os conteúdos da disciplina – relações estruturais, simbólicas e expressivas da cor. Nos comentários dos estudantes, há ênfase na dimensão semântica e pragmática do objeto, enfatizando o sentido produzido individualmente a partir de seus repertórios particulares.

Nas interações de enquadre *Comentários de Exercícios,* localizamos a presença dos alinhamentos *Análise* e *Comentários*

Alinhamento *Análise* em enquadre *Comentários de Exercícios*

Alinhamento acionado pela professora e estudantes não desenvolvedores para comentar o processo e o resultado final do trabalho do ponto de vista da construção formal e estrutural do objeto. Como registro observado, localizamos a exposição oral e gestual e os exercícios em análise, colocando como relevantes na construção de sentidos de interações de Análise os modos Verbal Oral, Gestual e Visual:

VERBAL ORAL- Na construção verbal do discurso da professora e estudantes não desenvolvedores para analisar o resultado final do objeto de narrativa visual abstrata.

GESTUAL – Em associação ao discurso verbal, a construção de sentidos gestual acrescenta uma camada relevante de informações em procedimentos de indicar elementos, localizar aspectos referidos no discurso verbal, e para denotar, em correlação com as palavras, aspectos simbólicos e expressivos analisados.

VISUAL – Considerando que todos os objetos em análise se constroem, de formas diversas, a partir de elementos associados à visualidade, as interações em alinhamento Análise têm como ponto de partida os sentidos propostos pela configuração bi ou tridimensional dos trabalhos. Elementos de outros modos listados no enquadre Apresentação de Trabalhos também se fazem presentes, mas a ênfase da análise concentra-se em entender como eles se transpõem para discursos visuais.

Destacamos, neste alinhamento, uma cena observada que aponta para uma discrepância do esquema de conhecimento da estudante desenvolvedora e em relação ao esquema de conhecimento da turma no que diz respeito aos elementos da composição utilizados proporcionam enquanto recursos de significação. Retomaremos esta cena na próxima seção para discutir a relação entre a percepção do indivíduo produtor e a percepção do grupo social na formação em design.

Alinhamento Comentários em enquadre Comentários de Exercícios

Em *Comentários*, concentram-se interações que, ainda que dentro do campo de comentários sobre os trabalhos apresentados, se distanciam de uma análise dos objetos pela perspectiva da forma, da estrutura e do sentido, se aproximando de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

reflexões mais subjetivas sobre como cada estudante percebe e estabelece sentido para a narrativa visual abstrata dos demais colegas. Neste sentido, as interações se aproximam de um campo pragmático do objeto de comunicação em uso, proporcionando ao estudante desenvolvedor um panorama de sentidos construídos em uma prática social.

Assim como no alinhamento Análise, os registros acionados nestas interações são a exposição oral e gestual do falante e o exercício a que ele se refere, tendo como principais modos comunicacionais acionados:

VERBAL ORAL- Na construção verbal do discurso da professora e estudantes não desenvolvedores para compartilhar suas percepções sobre a narrativa visual abstrata proposta pelos demais colegas.

GESTUAL – Em associação ao discurso verbal, a construção de sentidos gestual acrescenta uma camada relevante de informações em procedimentos de indicar elementos, localizar aspectos referidos no discurso verbal, e para denotar, em correlação com as palavras, aspectos simbólicos e expressivos percebidos pelos sujeitos.

VISUAL – Assim como no alinhamento Análise, as interações em alinhamento Compartilhamento têm como ponto de partida os sentidos propostos pela configuração bi ou tridimensional de narrativas visuais. É a partir dos elementos da visualidade que os estudantes compartilham suas percepções com a turma.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Aula 2 – Orientação para desenvolvimento de exercício "Peças Analógicas e Digitais para Objetos, Sistemas e Serviços"

A segunda aula observada na turma de CCV, da professora Raquel, teve como objetivo o atendimento individual dos estudantes para orientação sobre o desenvolvimento do trabalho que consistiria na entrega para a segunda etapa avaliativa do semestre, localizada no mês de julho. Este trabalho teve como enunciado o desenvolvimento de duas peças de comunicação visual para uma marca, objeto, sistema ou serviço de livre escolha, sendo uma peça obrigatoriamente desenvolvida para suporte físico e uma para suporte digital. Com isso, os estudantes deveriam escolher um tema de desenvolvimento e pensar em duas peças nestas categorias pertinentes para o tema. A elaboração do trabalho era guiada pela eleição de três palavras-conceito que deveriam ser transpostas no desenvolvimento da forma e da estrutura dos elementos utilizados nas composições – sistema de cores e processos gráficos de acabamento, escolhas tipográficas, elementos gráficos, formato do campo, materialidade do suporte físico.

Os temas escolhidos para a elaboração deste trabalho também foram plurais: comunicação visual para diferentes produtos alimentícios, exposições, instituições. Dentro do que era pertinente enquanto peça de comunicação visual, os estudantes

elegeram uma combinação de impressos e digitais, como por exemplo: embalagem + peça de prospecção digital; embalagem + aplicativo; cartaz de divulgação + convite digital para exposição; folder de divulgação + site. Entre o conjunto de temas, alguns eram fictícios e outros reais. Independentemente disso, os estudantes deveriam articular um argumento coerente para o desenvolvimento, assim como escolher, para o desenvolvimento, peças que fizessem sentido dentro do universo a ser trabalhado, ou seja, objetos que fazem parte do conjunto de peças do nicho do tema.

Como dinâmica de aula, a professora realizava orientações individuais, circulando pela sala de cadeira em cadeira onde os estudantes estavam sentados com seus computadores e materiais impressos. Durante cada orientação realizada, observei o desenrolar de trocas constantes de turnos entre estudante e professora, começando sempre pelos estudantes numa fala de contextualização do tema e do caminho de desenvolvimento, sempre mediado pela demonstração de imagens impressas ou digitais, que eram o objeto da orientação. A professora tecia comentários sempre em relação ao que estava vendo nas imagens, articulando os conceitos trazidos no argumento do estudante com aspectos de forma, estrutura e sentido proporcionados pela composição visual em questão. Na maior parte das orientações observadas em três horas de aula (19 estudantes), a interação estava circunscrita entre professora e estudante, mas houve situações excepcionais em que a professora solicitou a entrada de um ou mais estudantes para colaborar na orientação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora dá instrução sobre o procedimento de aula
2. Ciclo de Orientações:
    - 2.1 Professora pergunta quem está pronto para ser orientado
    - 2.2 Um estudante pede para ser o primeiro
    - 2.3 Professora se aproxima do estudante.
    - 2.4 Estudante explica o tema e os tipos de peças gráficas em desenvolvimento
    - 2.5 Estudante argumenta sobre a relação dos conceitos com os elementos formais e estruturais empregados nas composições
    - 2.6 Professora analisa o material em diálogo com o estudante
    - 2.7 Professora envolve a turma no processo de análise
    - 2.8 Professora dá diretrizes de desenvolvimento
    - 2.9 Estudante tira dúvidas

2.10 Professora responde

2.11 Professora se desloca para perto do próximo estudante da mesa

3. Estudantes se retiram da sala à medida que são orientados

Gênero em Aula

Aula em gênero Orientação, que transcorre a partir do atendimento individual da professora aos estudantes. Diálogos direcionados para a explicação, argumentação e análise do caminho de desenvolvimento escolhido pelo estudante, envolvendo, em alguns casos, a participação de um estudante não desenvolvedor ou da turma.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Organização dos Procedimentos de Aula* e *Orientação de Exercícios*, que transcorrem pela alternância dos alinhamentos *Organização*; *Argumentação*; *Análise e Diretrizes*. Como registros, identificamos a fala dos interatores e os exercícios em desenvolvimento.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Organização dos Procedimentos de Aula*

As interações do enquadre *Organização dos Procedimentos de Aula* estão direcionadas para indagações que viabilizassem a organização procedimental para realização da aula. No caso da Aula 2, a interação organizacional não teve impacto na dimensão de uma reorganização do espaço: os estudantes ficaram nos locais em que já estavam sentados e a professora se deslocou até eles.

O enquadre *Organização do Procedimento de Aula* consiste em uma parte pequena, que envolve a chegada da professora em sala de aula, a colocação dos itens pessoais sobre uma mesa e a pergunta de quem gostaria de ser orientado em primeiro lugar. Logo em seguida, ao obter resposta, a professora se desloca na direção do estudante e inicia-se o enquadre seguinte.

Em interações de enquadre *Organização dos Procedimentos de Aula* na aula 2, localizamos a presença majoritária do alinhamento *Instrução*, acionado pela professora para saber quem iria começar o ciclo de orientações. Neste alinhamento, reconhecemos como registro a fala da professora e do estudante que responde, tendo como participantes nos processos de significação os modos:

VERBAL ORAL – No ato de perguntar e responder da professora e do estudante para saber quem seria o primeiro a ser orientado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

GESTUAL – Em associação com o modo verbal oral, para responder e chamar a atenção da professora, sinalizando aonde encontrava o estudante respondente.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Orientação de Exercício*

As interações do enquadre *Orientação de Exercícios* ocorreram em uma sucessão de turnos entre professora e estudante desenvolvedor, em que o estudante argumenta sobre o caminho adotado para o desenvolvimento do exercício e a professora, partindo das informações trazidas pelo estudante na argumentação e pelas composições, analisa o exercício e dá direcionamentos para a continuação da elaboração. Localizamos, neste enquadre, os alinhamentos *Argumentação*, *Análise* e *Diretrizes*. Como registros, localizamos a fala e o gesto de estudante e professora, em associação aos exercícios em desenvolvimento.

Alinhamento *Argumentação* em Enquadre *Orientação de Exercícios*

O primeiro alinhamento localizado no enquadre *Orientação de Exercícios* consiste no alinhamento Argumentação, em que o estudante apresenta o tema e as peças gráficas que estão sendo desenvolvidas como resposta para o enunciado, explicando os conceitos trazidos como base de desenvolvimento da proposta. Toda a interação tem como mediação os objetos-exercícios em desenvolvimento, levados pelo estudante em suporte físico ou digital para viabilizar a análise e orientação da professora.

Neste alinhamento, reconhecemos como registros os exercícios, a fala do estudante desenvolvedor e o gestual acionado para localizar, nos objetos, aspectos referenciados na fala. Diante disso, identificamos como participantes nos processos de significação os modos:

VERBAL ORAL – Localizado na fala do estudante desenvolvedor.

GESTUAL – Em associação com o modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos objetos em análise, os elementos desse modo de significação têm papel fundamental na interação, uma vez que são o foco de desenvolvimento do enunciado dos exercícios.

VERBAL ESCRITO – Como o enunciado parte de uma proposição de desenvolvimento de peças gráficas para objetos, sistemas e serviços reais, camadas de informações escritas apareceram como parte relevante do desenvolvimento do exercício. Na argumentação, os estudantes pareceram se ocupar mais da relação formal e estrutural impostas na composição pela presença do texto do que do conteúdo do texto em si.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Alinhamento *Análise* em Enquadre *Orientação de Exercícios*

No alinhamento *Análise*, a professora desenvolve análise do conjunto de elementos utilizados na composição, relacionando os aspectos formais e estruturais das peças com os conceitos trazidos pelos estudantes nas interações de alinhamento *Argumentação*. Na aula observada, ocorreram três situações em que a professora solicitou a colaboração de um estudante não desenvolvedor para a análise da peça gráfica em desenvolvimento por seu colega. Tal ação talvez pudesse ser enquadrada em um novo alinhamento, *Colaboração*. No entanto, como a ênfase da colaboração também se mantinha, em todos os casos, em tecer uma reflexão analítica sobre a sintaxe e semântica da composição, consideramos pertinente manter esta variação no alinhamento Análise.

Da mesma forma que no alinhamento anterior, localizamos neste alinhamento, os exercícios em análise, a fala e o gestual acionados pela professora (e estudantes, quando solicitados) para localizar nos objetos aspectos referenciados na fala. Como participantes nos processos de significação, situamos os modos:

VERBAL ORAL – Localizado na fala da professora em processo de análise do exercício.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos objetos em análise, os elementos desse modo de significação têm papel fundamental na interação, uma vez que são o foco de desenvolvimento do enunciado dos exercícios.

VERBAL ESCRITO – Também presentes como elementos de composição dos exercícios, no alinhamento *Análise* a professora relaciona os aspectos formais e estruturais da camada de texto escrito com o campo semântico, analisando como a composição favorece ou não a identificação de uma hierarquia de informações.

Alinhamento *Diretrizes* em Enquadre *Orientação de Exercícios*

No alinhamento *Diretrizes*, a professora indica caminhos de desenvolvimento a serem percorridos pelo estudante no tempo fora de aula. As diretrizes apontam, de forma instrutiva, aspectos da composição que devem ser refinados ou alterados pelo estudante desenvolvedor, guiando a produção do material a ser analisado na aula seguinte, também dentro do gênero *Orientação*. Marcado por uma fala instrutiva, o alinhamento *Diretrizes* se difere do alinhamento Análise pelo enfoque dado pela professora: enquanto o segundo se constrói em um campo mais analítico,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

crítico e reflexivo, o primeiro aponta de forma objetiva mudanças a serem feitas nos exercícios.

Como registros deste alinhamento, repetem-se o exercício em si, a fala e o gestual da professora, gerando reincidência dos modos verbal oral, gestual, visual e verbal escrito, com mesmos objetivos do alinhamento anterior.

4.3.3 GRA

GRA é uma disciplina localizada no 4º período da grade curricular, concentrando a presença de estudantes em fase intermediária da trajetória formativa. Sua ementa inclui o desenvolvimento do raciocínio visual e da linguagem gráfica aprofundando aspectos funcionais, expressivos e técnicos da imagem, da tipografia e da cor. Enfatiza aspectos técnicos da criação de imagens impressas, a partir de teoria e prática de laboratório. Como objetivos, a disciplina se propõe a:

1. Promover e estimular o desenvolvimento do raciocínio visual e da linguagem gráfica, abordando aspectos funcionais, expressivos e técnicos da imagem, da tipografia e da cor, em suas articulações na elaboração de composições e estruturas gráficas.

2. Trabalhar a formação do conhecimento básico sobre os materiais, sistemas e processos de produção gráfica, buscando capacitar os estudantes para avaliação e definição precisas e inventivas dos meios de produção em benefício do caráter informacional e expressivo do objeto gráfico.

Aula 1 – Orientação de Exercícios “Ópera”

Observei, na primeira aula, a dinâmica de apresentação da primeira parte do desenvolvimento do exercício que consistia na entrega para a segunda etapa avaliativa da disciplina. O exercício consistia no desenvolvimento de três peças gráficas a partir de uma ópera, de livre escolha. Como resultado, os estudantes deveriam desenvolver um cartaz em formato A2, um livreto e um convite para a estréia da ópera. Em cada uma dessas peças deveriam ser explorados conceitos-chave extraídos de uma pesquisa sobre o enredo e referências visuais de cenário, figurino e outras composições visuais realizadas para as diferentes montagens que a ópera escolhida já tinha tido. Na aula observada, os estudantes estavam apresentando pra turma as operas escolhidas por eles, em uma estrutura de apresentação que envolvia: 1. Síntese da história; 2. Apresentação de um trecho de montagens mais famosas; 3. Pesquisa de referências visuais; 4. Definição de palavras-conceito; 5. Apresentação de moodboard com síntese visual dos conceitos. Em cada apresentação, um estudante se levantava de sua carteira e se dirigia para frente da sala onde estava a tela de projeção. Pâmela ficou sentada no mesmo local ao longo da aula, enquanto os estudantes se revezavam para fazer suas apresentações e receber orientação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Ao longo das apresentações, as interações se caracterizavam por turnos longos do estudante desenvolvedor, interrompidos em momentos pontuais por Pâmela para fazer comentários. De forma geral, os comentários de Pâmela se destinavam a duas funções: a primeira, concentrada nos tópicos 1,2 e 3 da estrutura de apresentação, a dar informações adicionais sobre a ópera não trazidas pelo estudante na apresentação, incluindo a indicação de referencias de montagens para o estudante acrescentar como dado para a pesquisa e desenvolvimento. A segunda, centrada nos tópicos 4 e 5, a indagação e análise da relação das palavras-conceito com a ópera e o moodboard. Em comentários do segundo tipo, a professora pedia para os estudantes aprofundarem o argumento sobre a escolha das palavras e explicitarem as escolhas da imagem, numa direção mais analítica, sugerindo em alguns casos uma reflexão sobre a escolha dos conceitos e refinamento dos mesmos, buscando palavras que possibilitassem a transposição em imagens de formas mais específicas.

Algumas palavras excluídas na orientação foram, por exemplo, ”romance”, “drama”, “comédia” – relativas ao gênero das óperas - “amor”, “tristeza”, “feliz”- relativas a como o enredo se desenvolve. Como palavras incluídas, observei: “fragmentado”, “sensual”, “dramático”, “soturno”, “caótico”, “cômico”. Entendi, no direcionamento dessa substituição de substantivos para adjetivos, o encaminhamento para um olhar de análise e sistematização das óperas escolhidas a partir da qualidade de sentidos construídos: a palavra “drama”, por exemplo, foi substituída pelas palavras “dramático” e “soturno”, possibilitando um caminho de desenvolvimento da condição expressiva e simbólica que cada ópera ou montagem trazida como referência proporcionava. “Feliz” e “comédia” por “cômico” e “caótico”. Em muitos trabalhos se mantiveram no conjunto de conceitos palavras de outra ordem gramatical, mas sempre em associação a outros adjetivos.

Ao olhar os moodboards, Pâmela pedia aos estudantes que explicitassem as relações entre os conceitos e as imagens: como os conceitos estão presentes em cada uma delas, ou no conjunto de imagens? A partir da resposta do estudante desenvolvedor, Pâmela complementava fazendo análises das formas, estruturas, cores e técnicas das imagens escolhidas. Neste momento, perguntou algumas vezes para os demais estudantes presentes se eles gostariam de acrescentar algum comentário que pudesse colaborar com o desenvolvimento do estudante. Nesta aula, observei pouca participação da turma, fato que parecia promover certo incômodo em Pâmela que seguia incentivando a participação dos estudantes presentes.

Ao longo de duas horas de aula, observei a apresentação de oito estudantes, em interações que seguiram como base este ciclo de distribuição de turnos. Nem todos os estudantes conseguiram apresentar os trabalhos nesta aula ficando, por solicitação de Pâmela, para apresentar no início da aula seguinte.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora liga o computador e sistema de projeção
2. Professora pede a atenção da turma para iniciar a aula
3. Professora explica o objetivo da aula: orientar o desenvolvimento do exercício
4. Começa ciclo de orientações:
    - 4.1. Professora pergunta quem gostaria de começar
    - 4.2. Estudante se disponibiliza a começar
    - 4.3. Estudante apresenta ópera escolhida, as referências visuais e os conceitos para o desenvolvimento do trabalho.
    - 4.4. Professora faz comentários sobre a escolha das referências visuais em relação com os conceitos
    - 4.5. Professora dá diretrizes de desenvolvimento para o estudante
    - 4.6. Professora encerra a orientação
    - 4.7. Professora pergunta quem seria o próximo estudante a apresentar
5. Professora dá instruções para a próxima aula
6. Professora libera a turma

Gênero em Aula

Aula em gênero Orientação, com a realização de apresentação dos caminhos de desenvolvimento do exercício individual para professora e turma, em tela de projeção. Diálogos direcionados para apresentação e análise dos aspectos conceituais das referências visuais trazidas pelo estudante. Pouca participação da turma.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Organização dos Procedimentos de Aula* e *Orientação de Exercícios*. Neles, há alternância dos alinhamentos *Instrução; Argumentação; Análise e Diretrizes*. Como registros, identificamos a fala dos interatores e o conteúdo projetado na tela de projeção.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Organização dos Procedimentos de Aula*

Na primeira aula de GRA, as interações do enquadre Organização dos Procedimentos de Aula estão direcionadas para a explicação sobre os procedimentos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

organizacionais. Neste enquadre, localizamos a presença majoritária do alinhamento *Instrução*, acionado pela professora para informar aos estudantes como seria o procedimento de orientação, o conteúdo que se esperava ver em cada apresentação. Como registro, a fala da professora concentra a mediação das interações, trazendo como participante dos processos de significação da interação o modo verbal oral.

VERBAL ORAL – Presente na explicação da professora sobre procedimentos que serão adotados na aula.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Orientação de Exercícios*

Orientação de Exercícios é um enquadre composto pela alternância entre os alinhamentos Argumentação, Análise e Diretrizes, e tem como objetivo fornecer diretrizes ao desenvolvimento do exercício a partir do material trazido e projetado em sala de aula.

Alinhamento Argumentação em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento Argumentação situam-se interações com ênfase na fala do estudante. A partir de imagem e texto projetados em uma parede de sala de aula, o estudante desenvolvedor contextualiza a ópera escolhida, mostra as referências visuais encontradas e explica a escolha dos conceitos. Como registros, localizamos a fala e o conteúdo projetado, incluindo imagens e textos utilizados para o desenvolvimento do exercício. Os modos comunicacionais acionados neste alinhamento são:

VERBAL ORAL – Presente na fala explicativa do estudante para contextualizar a escolha da ópera, explicar as referências visuais e os conceitos.

VISUAL – Presente enquanto mediador das interações de sala de aula na projeção da tela do computador em processo de explicação do material de desenvolvimento do exercício.

VERBAL ESCRITO – Presente nas referências de cartazes de óperas trazidos como referência e nas palavras conceito, base para o desenvolvimento do exercício.

Alinhamento Análise em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento Análise, a professora comenta a escolha das referências visuais e os conceitos escolhidos pelo estudante, atentando para a reflexão sobre como as palavras conceito sintetizam a narrativa da ópera e as referências visuais. Identificamos em Análise os registros da fala da professora e o conteúdo projetado, que também inclui as imagens e textos trazidos pelos estudantes como caminho de desenvolvimento do exercício. Os modos comunicacionais acionados são:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

VERBAL ORAL – Presente na análise da professora sobre os materiais apresentados.

VISUAL – Presente enquanto mediador da análise pela projeção da tela do computador e nos objetos visuais trazidos como caminho de desenvolvimento dos exercícios

VERBAL ESCRITO – Presente nas referências de cartazes de óperas trazidos como referência e nas palavras conceito, base para o desenvolvimento do exercício.

Alinhamento Diretrizes em enquadre Orientação de Exercícios

Assim como no alinhamento Diretrizes apresentado na segunda aula de ING, neste alinhamento a professora indica caminhos de desenvolvimento a serem percorridos para a próxima aula de orientação. As diretrizes apontam, de forma instrutiva, aspectos conceituais do caminho de desenvolvimento que devem ser pensados pelo estudante. Marcado por uma fala instrutiva, o alinhamento Diretrizes se difere do alinhamento Análise pelo enfoque dado pela professora: as Análises se constroem em um campo de reflexão crítico sobre os materiais apresentados. Já em Diretrizes, há indicação objetiva de aspectos a serem reconsiderados para a próxima orientação.

Como registros deste alinhamento, repetem-se o exercício em si, a imagem projetada e a fala da professora, gerando reincidência dos modos verbal oral, visual e verbal escrito, com mesmos objetivos do alinhamento anterior:

VERBAL ORAL – Presente na indicação de diretrizes pela professora para o desenvolvimento do exercício.

VISUAL – Presente enquanto mediador da análise pela projeção da tela do computador e nos objetos visuais trazidos como caminho de desenvolvimento dos exercícios

VERBAL ESCRITO – Presente nas referências de cartazes de óperas trazidos como referência e nas palavras conceito, base para o desenvolvimento do exercício.

Aula 2 – Orientação para o desenvolvimento dos exercícios “Ópera”

Na segunda aula observada da disciplina GRA, a professora Pâmela se dedicou a dar orientação para a fase final do exercício Ópera. Os estudantes levaram para a professora os materiais que estavam desenvolvendo, em formato impresso e digital, para orientação sobre o desenvolvimento e finalização para a entrega. Pâmela montou com quatro carteiras individuais uma mesa grande na frente da sala, em que ficou sentada enquanto os estudantes se revezavam até ela para serem orientados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Observei a orientação de oito estudantes ao longo das duas horas de aula. Cada um deles estava em estágios diferentes de elaboração, alguns mais avançados com as peças gráficas mais resolvidas em termos de composição, outros ainda precisando dedicar tempo às composições. Logo no começo da aula, Pâmela recomendou a todos que levassem para orientação o material impresso, em cor ou preto e branco, mas em escala real. Essa orientação já tinha sido dada anteriormente em outras aulas, mas não foi observada. A professora indicou que quem estivesse apenas com os exercícios em desenvolvimento nos computadores fosse até a gráfica imprimir para então serem orientados.

Os estudantes colocavam os materiais impressos sobre a mesa. A professora pediu que os cartazes A2 fossem colados em uma parede próxima à mesa em que estava acontecendo a orientação. Ao longo das orientações individuais, observei um ciclo de interações que começava com o estudante falando sobre as peças e sinalizando dúvidas ou incertezas em relação ao desenvolvimento, ou então apontando alterações feitas em relação aos comentários da aula anterior. Numa estrutura de constante mudança de turnos, o estudante desenvolvedor e a professora conversavam sobre as peças mostradas a partir de um olhar analítico sobre a composição. De forma geral, os diálogos tinham como tema a forma e a estrutura das composições, sem que houvesse retomada dos aspectos conceituais abordados na primeira aula. A ênfase dos comentários esteve na hierarquia das informações de cada peça, na diagramação e outras especificidades da tipografia escolhida, de aspetos formais e técnicos de ilustrações e outros elementos gráficos e fotográficos, quando existentes. Pâmela também atentou para concretização das peças em sua materialidade, refletindo com os estudantes sobre a escolha de papéis e estruturas de dobras dos convites e livretos. Ao final da aula, Pâmela alertou sobre a existência de um longo feriado antes da entrega do trabalho, o que geraria uma lacuna de orientação. Cobrou aos estudantes em atraso na elaboração que trouxessem seus materiais na aula seguinte.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora dá instrução sobre o procedimento de aula
2. Professora monta mesa para realização das orientações
3. Ciclo de Orientações:
    - 3.1 Professora pergunta quem está pronto para ser orientado
    - 3.2 Um estudante levanta de sua cadeira e vai até a mesa de orientações
    - 3.3 O estudante expõe seu material sobre a mesa e colado na parede,
    - 3.4 Professora analisa o material em diálogo com o estudante

3.5 Professora aponta aspectos de desenvolvimento que devem ser refinados

3.6 Professora dá diretrizes de desenvolvimento

3.7 Estudante tira dúvidas

3.8 Professora responde

3.9 Professora encerra a orientação

3.10 Professora pede ao próximo estudante que venha para a mesa

4. Estudantes se retiram da sala à medida que são orientados

Gênero em Aula

Aula em gênero Orientação, que transcorre a partir do atendimento individual da professora aos estudantes. Diálogos direcionados para a análise da composição em seus aspectos formais e estruturais, atentando também para os processos técnicos de finalização e produção das peças.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Organização dos Procedimentos de Aula* e *Orientação de Exercícios*, que transcorrem pela alternância dos alinhamentos *Organização*; *Argumentação*; *Análise e Diretrizes*. Como registros, identificamos a fala dos interatores e os materiais levados para orientação dos exercícios em desenvolvimento.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Organização dos Procedimentos de Aula*

As interações do enquadre Organização dos Procedimentos de Aula estão direcionadas para indagações que viabilizassem a organização procedimental para realização da aula. Consiste em uma parte pequena, que envolve a chegada da professora em sala de aula, a organização de uma mesa para orientação e a pergunta de quem gostaria de ser orientado em primeiro lugar. Logo em seguida, ao obter resposta, a professora se desloca na direção do estudante e inicia-se o enquadre seguinte.

Em interações de enquadre Organização dos Procedimentos de Aula na aula 2, localizamos a presença majoritária do alinhamento *Organização*, acionado pela professora na montagem da sala e indagação sobre o primeiro estudante a ser orientado. Neste alinhamento, reconhecemos como o registro a fala da professora e do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

estudante e o mobiliário configurado especialmente para o enquadre seguinte, tendo como participantes nos processos de significação os modos:

VERBAL ORAL – No ato de perguntar e responder da professora e do estudante para saber quem seria o primeiro a ser orientado.

GESTUAL – Em associação com o modo verbal oral, para responder e chamar a atenção da professora, sinalizando aonde encontrava o estudante respondente.

ESPACIAL – Presente pela reconfiguração do espaço e do mobiliário para o desenvolvimento do enquadre seguinte.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Orientação de Exercícios*

As interações do enquadre *Orientação de Exercícios* ocorrem em uma sucessão de turnos entre professora e estudante desenvolvedor, em que, a partir do material colocado em exposição, a professora analisa a composição e dá diretrizes para o desenvolvimento. Localizamos, neste enquadre, os alinhamentos *Argumentação*, *Análise* e *Diretrizes*. Como registros, localizamos a fala e o gesto de estudante e professora, em associação aos exercícios em desenvolvimento.

Alinhamento Argumentação em enquadre Orientação de Exercícios

O primeiro alinhamento localizado no enquadre *Orientação de Exercícios* consiste no alinhamento *Argumentação*, em que o estudante apresenta o tema e as três peças gráficas. A interação tem a mediação dos objetos-exercícios em desenvolvimento, levados pelo estudante em suporte físico ou digital para viabilizar a análise e orientação da professora.

Neste alinhamento, reconhecemos como o registro os exercícios, a fala estudante desenvolvedor e gestual acionado para localizar nos objetos aspectos referenciados na fala. Diante disso, identificamos como participantes nos processos de significação os modos:

VERBAL ORAL – Localizado na fala do estudante desenvolvedor.

GESTUAL – Em associação com o modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos elementos empregados para construir as composições visuais.

VERBAL ESCRITO – Como o enunciado parte de uma proposição de desenvolvimento de peças gráficas Óperas, camadas de informações escritas apareceram como parte relevante do desenvolvimento do exercício. Na argumentação, os

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

estudantes pareceram se ocupar mais da relação formal e estrutural impostas na composição pela presença do texto do que do conteúdo do texto em si.

Alinhamento Análise em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento *Análise*, a professora desenvolve análise do conjunto de elementos utilizados na composição, relacionando os aspectos formais e estruturais das peças com os conceitos trazidos pelos estudantes nas interações de alinhamento *Argumentação*. Da mesma forma que no alinhamento anterior, localizamos neste alinhamento, os exercícios em análise, a fala e o gestual acionados pela professora (e estudantes, quando solicitados) para localizar nos objetos aspectos referenciados na fala. Como participantes nos processos de significação, situamos os modos:

VERBAL ORAL – Localizado na fala da professora em processo de análise do exercício.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos elementos empregados para construir as composições visuais.

VERBAL ESCRITO – Presente nas camadas de informações escritas que compõem as peças gráficas em desenvolvimento.

Alinhamento Diretrizes em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento *Diretrizes*, a professora indica caminhos de desenvolvimento a serem realizados pelo estudante no tempo fora de aula. As diretrizes apontam, de forma instrutiva, aspectos da composição que devem ser refinados pelo estudante desenvolvedor, dando ênfase também aos aspetos de finalização e produção do material impresso. Como registros deste alinhamento, repetem-se o exercício em si, a fala e o gestual da professora, gerando reincidência dos modos verbal oral, gestual, visual e verbal escrito, acrescentando a dimensão da materialidade pelas indicações de papéis e recursos de acabamentos que poderiam ser adotados para a finalização do exercício.

VERBAL ORAL – Presente na fala da professora em processo de análise do exercício.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

VISUAL – Presente nos elementos empregados para construir as composições visuais.

VERBAL ESCRITO – Presente nas camadas de informações escritas que compõem as peças gráficas em desenvolvimento.

MATERIAL – Presente nas indicações e proposições de suportes materiais para a produção das peças gráficas.

4.3.4 LIC

LIC é uma disciplina alocada no 3º período da grade curricular. A turma observada, no entanto, tem como característica a presença de estudantes de fases intermediárias e avançadas do curso, se consolidando como uma turma mista em relação à maturidade para a execução técnica e reflexão sobre os processos. A ementa da disciplina propõe uma base de conteúdos e exercícios que abordem as questões de linguagem no universo do design, a partir de desenvolvimento do código e de mensagens não-verbais. A disciplina trata da função sígnica da comunicação visual e do desenvolvimento e reflexão sobre a anatomia das mensagens visuais. Enfatiza a natureza polissensorial e sinestésica dos signos visuais, trabalhando a leitura dos aspectos formais, funcionais e expressivos das mensagens visuais. Os objetivos da disciplina consistem em:

1. Apresentar um panorama da possibilidade de constituição de uma linguagem visual e instrumental do design gráfico.

2. Apresentar os principais elementos da forma, suas características e aplicações, introduzindo o tema da composição.

3. Exercitar a resolução sistemática de problemas de comunicação visual, aprofundando noções relacionas aos elementos e princípios básicos da linguagem.

4. Estimular o pensamento visual, a capacidade de abstração e síntese. Ampliar a percepção e o domínio dos recursos visuais, observando e explorando qualidades da forma e da significação.

As duas aulas de observação na disciplina LIC tiveram como objetivo a orientação dos exercícios 5 e 6. Embora em estágios de desenvolvimento diferentes (diferença de uma semana), as interações observadas não se mostraram diferentes em termos de gênero de aula e procedimento e orientação. A única diferença notada foi que, na segunda aula, a professora orientou primeiro o exercício 6, que estava em sua semana de elaboração e, portanto, demandava mais atenção na orientação. O exercício 5, em estágio mais avançado de desenvolvimento e finalizado por alguns estudantes, foi orientado na segunda parte da aula. Também na segunda aula a professora entregou os enunciados do exercício 7, porém não observei qualquer aspecto de desenvolvimento, que começaria na aula seguinte.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Por essa razão, trataremos da apresentação das duas aulas em um só relato, que condensa a experiência de observação vivida em duas semanas consecutivas.

Aula 1 e 2 – Orientação para exercícios "5" e "6"

As aulas observadas na disciplina LIC tiveram como objetivo a orientação dos estudantes no desenvolvimento de dois exercícios, ambos individuais. Sandra explicou que os estudantes haviam acabado de passar pela aula de entrega do portfólio que seria avaliado para a primeira etapa avaliativa do semestre, e que nas próximas aulas eles trabalhariam com a elaboração de mais três exercícios (ou quatro, no caso dos estudantes mais adiantados) que comporiam o portfólio de exercícios para a segunda etapa avaliativa do semestre.

As aulas se desenrolaram pela orientação do material levado pelos estudantes, que correspondiam ao atual estágio de desenvolvimento de cada exercício. Sandra pediu para que primeiro os estudantes mostrassem o exercício 5, acrescentando que iria orientar o exercício 6 em seguida. O exercício 5 consistia no desenvolvimento de composições tipográficas em formato retangular, construídas pela diagramação de um texto de aproximadamente 4 parágrafos. O enunciado pré-determinava os textos possíveis como matriz do trabalho. A partir da escolha de uma opção, o estudante deveria desenvolver composições explorando as relações da forma do texto e da estrutura do campo vertical, levando para o desenvolvimento um mínimo de cinco caminhos de desenvolvimento.

Já o exercício 6 consistia no desenvolvimento de uma composição articulando imagem e texto, sendo o texto também pré-determinado no enunciado do exercício. Os estudantes deveriam se utilizar de um campo vertical para elaborar composições visuais em que a imagem fotográfica e o texto se complementassem, dando sentido para a composição pela articulação dos aspectos formais e estruturais empregados na elaboração.

Sandra juntou duas mesas de formato médio para compor uma mesa grande, alocando todos os estudantes em seu entorno. A aula se deu pela sucessão de orientações aos exercícios individuais. Os estudantes em orientação se deslocavam para uma cadeira ao lado da professora e posicionavam os exercícios sobre a mesa. No exercício 5, os comentários da professora se concentraram em refinamento das composições nas instâncias formal e estrutural, observando a relação de ocupação no espaço pelos parágrafos do texto. Não foi observado nenhum comentário direcionado explicitamente ao campo semântico da composição tipográfica, mas os comentários da professora para refinamento do desenvolvimento do exercício davam a entender que a forma de ocupação do campo com o texto promovia um sentido, e que eles deveriam buscar a consolidação desse sentido proposto por forma e estrutura. Os comentários do exercício 6, além da análise da forma e da estrutura do texto e da imagem no campo vertical, tratavam do sentido promovido pelo texto e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

imagem em articulação, atentando para as escolhas tipográficas e tipo de tratamento da imagem fotográfica, aspectos relevantes na construção de sentidos dos exercícios.

Nas interações percorridas nas orientações individuais, observei que os diálogos são concentrados em turnos longos da professora, que realiza análise dos exercícios em voz alta, marcando no material impresso os pontos da construção a que se refere verbalmente. Os estudantes desenvolvedores, na maior parte das vezes, ouvem e prestam atenção nos movimentos da professora. É comum que a professora pergunte para o estudante qual dos caminhos de desenvolvimento levado está mais coerente e "amarrado", na palavra que ela mesma usa. Nestes momentos, fica explícito que Sandra busca que os estudantes adquiram repertório e percepção analítica para avaliar como os elementos dispostos no campo estão funcionando entre si, e como eles comunicam mensagens visualmente. Ao longo da orientação, a turma observa e participa, analisando também os exercícios dos colegas. Este parece ser um ponto crucial da dinâmica pedagógica da aula: observei Sandra chamar a atenção, em muitos momentos, de estudantes que estavam deslocados da dinâmica de orientação. Ela argumenta que a participação na orientação da turma é um caminho fundamental para potencializar as capacidades de análise e que, ao se engajar, mesmo que seja apenas prestando atenção, uma série de aspectos que podem estar problemáticos em seus próprios trabalhos podem encontrar caminhos de resolução.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora e estudantes organizam o mesão de orientação
2. Professora dá instrução sobre o procedimento de aula
3. Ciclo de Orientações:
    - 3.1 Professora pergunta quem está pronto para ser orientado
    - 3.2 Um estudante se levanta e leva o exercício em desenvolvimento para perto da professora
    - 3.3 Estudante expõe o material desenvolvido sobre a mesa
    - 3.4 Professora analisa o material em diálogo com o estudante
    - 3.5 Professora envolve a turma no processo de análise
    - 3.6 Professora dá diretrizes de desenvolvimento
    - 3.7 Professora encerra a orientação
    - 3.8 Professora chama o próximo estudante a ser orientado
4. Professora dá diretrizes sobre o material a ser trazido na aula seguinte

5. Professora faz chamada

6. Professora libera a turma

Gênero em Aula

Aula em gênero Orientação, que transcorre a partir do atendimento aos estudantes desenvolvedores pela professora e turma. Diálogos direcionados para a análise do caminho de desenvolvimento escolhido.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Organização dos Procedimentos de Aula* e *Orientação de Exercícios*, que transcorrem pela alternância dos alinhamentos *Organização*; *Análise e Diretrizes*. Como registros, identificamos a fala dos interatores e os exercícios em desenvolvimento.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Organização dos Procedimentos de Aula*

As interações do enquadre *Organização dos Procedimentos de Aula* estão direcionadas para a organização do espaço da sala de aula e instruções de procedimento e orientações para a aula. Em interações de enquadre Organização dos Procedimentos de Aula nas aulas 1 e 2, reconhecemos como o registro a fala da professora e o mobiliário da sala de aula, tendo como participantes nos processos de significação os modos:

VERBAL ORAL – Presente na fala organizacional da professora.

ESPACIAL – Presente pela reconfiguração do espaço e do mobiliário para o desenvolvimento do enquadre seguinte.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Orientação de Exercícios*

As interações do enquadre Orientação de Exercícios ocorrem em uma sucessão de turnos entre professora, o estudante desenvolvedor e os demais colegas de turma. Partindo do material exposto sobre a mesa de orientações, a professora analisa o exercício e dá direcionamentos para a continuidade da elaboração. Localizamos, neste enquadre, os alinhamentos, *Análise* e *Diretrizes*. Como registros, localizamos a fala e o gesto do estudante, da professora e da turma, em associação aos exercícios em desenvolvimento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Alinhamento Análise em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento *Análise*, a professora desenvolve análise do conjunto de elementos utilizados na composição, relacionando os aspectos formais e estruturais das peças com os conceitos trazidos pelos estudantes. Nas aulas observadas, a professora solicitou a colaboração de estudante não desenvolvedor para realizar a análise da peça gráfica, colaborando com o desenvolvimento de seu colega. Tal ação talvez pudesse ser enquadrada em um novo alinhamento, *Colaboração*. No entanto, como a ênfase da colaboração também se mantinha, em todos os casos, em tecer uma reflexão analítica sobre a sintaxe e semântica da composição, consideramos pertinente manter esta variação no alinhamento Análise. Entendi, pela fala da professora, que a participação era solicitada tanto para colaborar com o desenvolvimento, quanto para fomentar as habilidades em percepção visual da turma pela repetição de ações de análise dos demais colegas.

Da mesma forma que no alinhamento anterior, localizamos neste alinhamento como registros os exercícios em análise, a fala e o gestual acionados pela professora e estudantes para localizar nos objetos aspectos referenciados na fala. Como participantes nos processos de significação, situamos os modos:

VERBAL ORAL – Localizado na fala da professora em processo de análise do exercício.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos objetos em análise, os elementos desse modo de significação têm papel fundamental na interação, uma vez que são o foco de desenvolvimento do enunciado dos exercícios.

VERBAL ESCRITO – Presentes como elementos de composição dos exercícios, que tem por objetivo o desenvolvimento de composições visuais de base tipográfica.

Alinhamento Diretrizes em enquadre Orientação de Exercícios

Em Diretrizes, a professora indica caminhos de desenvolvimento a serem realizados pelo estudante para a próxima aula de orientação. As diretrizes apontam, de forma crítica e analítica, aspectos da composição que devem ser refinados para que o objeto em desenvolvimento ganhe mais coesão e consistência enquanto discurso visual.

Como registros deste alinhamento, repetem-se o exercício em si, a fala e o gestual da professora, gerando reincidência dos modos verbal oral, gestual, visual e verbal escrito, com mesmos objetivos do alinhamento anterior.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4.3.5 IMR

IMR é uma disciplina alocada no 7º período da grade curricular. Sua ementa estabelece como diretriz o desenvolvimento das relações entre imagem, linguagem e representação na interação em complementaridade da prática projetual. Aborda a dimensão do produto de Comunicação Visual enquanto linguagem no processo comunicativo de design, enfatizando o caráter multissensorial e polissêmico da linguagem visual, assim como sua natureza interativa e integradora. Para isso, objetivos da disciplina são:

1. Trabalhar o conceito de imagem em suas diversas acepções e explorar sua natureza representacional na análise de objetos visuais e suas aplicações projetuais.

2. Apresentar os conceitos fundamentais que devem ser articulados na conceituação, análise e criação e imagens aplicadas na configuração de produtos e sistemas de Comunicação Visual.

3. Capacitar os estudantes para uma reflexão crítica sobre questões fundamentais pertinentes aos conceitos de imagem, linguagem e representação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Aula 1 – Apresentação do exercício desenvolvido na primeira parte do semestre / Introdução ao enunciado do exercício "Figuras de Linguagem"

A primeira aula observada na disciplina IMR organizou-se em duas partes. Na primeira, a professora Carolina me apresentou para a turma, com o objetivo de contextualizar o trabalho desenvolvido até o momento da observação de campo, explicou o exercício desenvolvido para a primeira parte do semestre e me mostrou os portfólios apresentados na primeira etapa avaliativa que incluía o processo de desenvolvimento de um conjunto de composições visuais para 5 enunciados. Neste exercício, os estudantes deveriam escolher um tema da contemporaneidade que fosse importante para eles e desenvolver composições partindo de noções extraídas pela professora de um livro da autora Susan Sontag. Os estudantes deveriam incorporar tais noções na elaboração das composições, resultando em um conjunto de composições visuais sobre um mesmo tema, mas com abordagens de desenvolvimento que se distinguiam pela aproximação dos conceitos de Sontag. Não observei o desenvolvimento, mas, ao olhar para os resultados, entendi que cada estudante havia buscado referenciar os conceitos a partir de decisões relativas à forma de representação (figurativo – abstrato), técnicas (colagem, linguagem de ilustração) e estrutura de composição. Essa parte da aula durou aproximadamente 30 minutos, e a estrutura da interação esteve focada na fala da professora, que explicou os trabalhos um por um, analisando como o estudante havia absorvido o conceito na composição.

Em seguida, iniciou-se a segunda etapa da aula, em que a professora introduziu a proposta do exercício que seria desenvolvido ao longo da segunda etapa do

semestre. Assim como no primeiro exercício, os estudantes iriam desenvolver cinco composições para um mesmo tema de livre escolha. Em cada composição, os estudantes teriam como ponto de partida uma figura de linguagem, que deveria ser incorporada ao desenvolvimento pelas escolhas formais, estruturais e técnicas. Ou seja, o resultado final das composições deveria apresentar um discurso visual para determinado tema, com uma proposta de desenvolvimento que valorizasse uma figura de linguagem. Estes resultados seriam apresentados para pessoas de fora da turma, com a intenção de gerar informações sobre como as pessoas percebiam o sentido construído no discurso visual do exercício. Esta ação fazia parte do desenvolvimento, e os comentários das pessoas consultadas seriam absorvidos no material que seria avaliado pela professora na segunda etapa avaliativa do semestre.

Nesta aula, a professora introduziu os estudantes à figura de linguagem "metáfora", lendo um texto extraído de uma gramática de Língua Portuguesa. Após a leitura, pediu para que cada estudante, a partir de seu tema, descrevesse verbalmente um caminho de desenvolvimento de uma composição que consistisse em uma metáfora. Alguns estudantes tiveram mais facilidade que outros. Nem todos falaram, mas a partir dos estudantes que propuseram caminhos, a professora e a turma comentaram sobre a proposta, avaliando, coletivamente, se a descrição dada pelo estudante reforçava o entendimento do tema a partir de uma representação metafórica. A interação deste momento da aula esteve diluída entre professora e turma, sem que houvesse um centro de participação. Ao final da aula, a professora pediu para os estudantes trazerem as primeiras etapas de desenvolvimento para este enunciado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora coloca o material de aula sobre a mesa
2. Professora dá instruções sobre o procedimento de aula
3. Professora apresenta os exercícios desenvolvidos na primeira etapa do semestre
4. Professora introduz o enunciado do próximo exercício
5. Professora lê texto sobre o tema do próximo exercício
6. Estudante faz pergunta
7. Professora responde
8. Professora pede que estudantes exponham verbalmente caminhos de desenvolvimento individuais
9. Turma participa, sugerindo caminhos de desenvolvimento para os colegas

10. Professora dá instruções sobre o material que seria apresentado na aula seguinte.

11. Professora faz chamada

12. Professora libera turma

Gênero em Aula

Aula em gênero Expositivo, organizada em duas etapas: a primeira consistiu na apresentação do percurso de desenvolvimento da primeira parte do semestre. A segunda, consistiu na introdução do enunciado do exercício, assim como dos procedimentos para desenvolvimento.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Apresentação de Exercícios e Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício*. Neles, há alternância dos alinhamentos *Apresentação; Exposição e Desenvolvimento*. Como registros, identificamos a fala da professora e da turma, os exercícios apresentados e os textos lidos para introduzir ao exercício Metáfora.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Apresentação de Exercícios*

As interações do enquadre *Apresentação de Exercícios* estão direcionadas para a exposição dos exercícios realizados como resposta ao enunciado passado na primeira parte do semestre. Como registros, localizamos a fala e gestual da professora e os próprios exercícios, possibilitando a presença dos seguintes modos comunicacionais:

VERBAL ORAL – Presente na fala da professora para a apresentação dos trabalhos.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de demonstrar elementos empregados no desenvolvimento dos exercícios, relacionando com o conteúdo referenciado na fala.

VISUAL – Presente nos trabalhos em apresentação.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício

As interações do *Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício* ocorrem pela leitura de texto de contextualização ao tema, juntamente com a explicação da professora do procedimento que será adotado no desenvolvimento. Há, neste enquadre, a alternância dos alinhamentos Exposição e Argumentação,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

mediados pelos registros da fala e gestual da professora e estudantes, assim como do texto lido para apresentar o conteúdo.

Alinhamento Exposição em enquadre Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício

O alinhamento exposição consiste em uma etapa da aula em que a professora, a partir de leitura de texto que apresenta o tema "figuras de linguagem", expõe sobre o conteúdo do exercício. Neste alinhamento, reconhecemos como o registro o texto e a fala da professora, com a presença dos seguintes modos de significação:

VERBAL ESCRITO – Presente no texto pelo qual é introduzido o conteúdo;

VERBAL ORAL – Presente na leitura e explicações dadas pela professora à medida que a explicação do exercício se desenvolve.

Alinhamento Argumentação em enquadre Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício

O alinhamento *Argumentação* consiste em uma etapa da aula em que a professora demanda a participação dos estudantes, com o objetivo de averiguar se os estudantes, após a explicação do exercício, haviam compreendido o cerne do desenvolvimento proposto no enunciado. Este alinhamento se caracteriza pela elaboração verbal sobre possíveis caminhos de desenvolvimento das composições visuais, com a distribuição dos turnos de fala entre os participantes da aula de forma equilibrada. Como registro, localiza-se a fala dos estudantes e professora, acarretando em predominância de modo verbal oral e gestual na interação.

VERBAL ORAL – Presente na fala dos participantes da aula para descrever e propor caminhos de desenvolvimento para o enunciado.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de colaborar com a compreensão do caminho de desenvolvimento referenciado na fala.

Aula 2 – Orientação para Enunciado "Metáfora" / Exposição aos enunciados "Hipérbole" e "Paradoxo":

Na segunda observação de aula LIC, presenciei a primeira etapa de desenvolvimento do enunciado "Metáfora", atividade que ocupou a maior parte do tempo de aula. A professora Carolina se dedicou a orientar o desenvolvimento do exercício a partir do material trazido pelos estudantes. Sentados ao entorno da mesa, a dinâmica de orientação se deu pela contextualização do tema pelo estudante desenvolvedor, seguida da demonstração dos caminhos de experimentação desenvolvidos até o momento da aula. A professora analisava a composição, atenta à relação dos elementos utilizados na representação com a figura de linguagem "metáfora", base de elaboração do exercício. Os comentários focaram-se em analisar o que os

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

elementos usados na composição promoviam enquanto agentes de significação do tema. Adotando uma abordagem crítica, a professora e os estudantes refletiram colaborativamente sobre as experimentações do estudante desenvolvedor. Entre os temas de desenvolvimento, observei: "Hoje, só gestão não basta: o desperdício desmedido de água e alimentos vai consumir o Brasil"; "O olhar social para a depressão"; "Maconha como caminho medicinal"; "A Amazônia pede socorro"; "O tempo da humanidade"; "Infantilização da infância".

Após a orientação aos estudantes que haviam levado materiais para a aula, Carolina introduziu mais dois enunciados, com figuras de linguagem diferentes: "Hipérbole" e "Paradoxo". A professora explicou, a partir de um texto também retirado da gramática da Língua Portuguesa como na aula anterior, o sentido promovido por essas figuras de linguagem, dando alguns exemplos em linguagem verbal. Da mesma forma que na primeira aula observada, os estudantes descreveram verbalmente caminhos de composição que incorporassem as figuras de linguagem aos seus temas. A professora pediu para os estudantes trazerem, na aula seguinte, o desenvolvimento dos três enunciados, atentando para o curto prazo de desenvolvimento do exercício. Recomendou que trouxessem materiais impressos para que a orientação fosse mais efetiva, possibilitando a intervenção dos papéis pela professora e facilitando o compartilhamento com a turma.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Etapas: práticas da disciplina que compõem a aula

1. Professora dá instruções sobre o procedimento de aula
2. Começa o ciclo de orientações
    - 2.1. Professora pergunta quem gostaria de apresentar
    - 2.2. Estudante argumenta sobre seu tema
    - 2.3. Estudante coloca sobre a mesa o material de desenvolvimento do exercício
    - 2.4. Estudante explica o caminho de desenvolvimento
    - 2.5. Professora comenta o tema e analisa relação das imagens com a figura de linguagem metáfora
    - 2.6. Turma comenta o material trazido
    - 2.7. Turma participa, sugerindo caminhos de desenvolvimento para os colegas
    - 2.8. Professora dá instruções para o desenvolvimento do material
    - 2.9. Professora pede para o estudante ao lado apresentar

3. Professora introduz os dois próximos enunciados

4. Professora lê textos sobre Hipérbole e Paradoxo

5. Professora pede que estudantes exponham verbalmente caminhos de desenvolvimento individuais

6. Turma participa, sugerindo caminhos de desenvolvimento para os colegas

7. Professora dá instruções sobre o material que seria apresentado na aula seguinte.

8.Professora faz chamada

9. Professora libera turma

Gênero em Aula

Aula em gêneros *Orientação* e *Exposição*, organizada em duas partes: a primeira, tem como objetivo dar orientação para o desenvolvimento de um enunciado passado na aula anterior. A segunda, tem como objetivo expor e introduzir o conteúdo de novos enunciados, que seriam orientados na aula seguinte.

Enquadres, Alinhamentos e Registros

Foram observados nesta aula os enquadres *Orientação de Enunciado Metáfora* e *Exposição da Introdução aos Enunciados Hipérbole e Paradoxo*. Neles, há alternância dos alinhamentos *Argumentação, Análise, Diretrizes / Exposição e Argumentação*. Como registros, identificamos a fala da professora e da turma, os exercícios apresentados e os textos lidos para introduzir ao enunciado Hipérbole e Paradoxo.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em *Orientação de Exercícios*

As interações do enquadre *Orientação de Exercício* ocorrem em argumentação sobre o tema escolhido individualmente, por cada estudante, com exposição do material desenvolvido na primeira etapa de elaboração. Em seguida, professora e turma analisam o caminho de desenvolvimento levado para a aula pelo estudante desenvolvedor, analisando como a construção da composição visual reforça o tema a partir de um recurso de linguagem visual metafórico. A partir da análise, professora dá diretrizes de desenvolvimento para as próximas aulas. Identificamos a presença dos alinhamentos Argumentação, Análise e Diretrizes. Como registros, a fala e gestual dos estudantes desenvolvedores, professores e turma, assim como os exercícios levados para análise.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Alinhamento Argumentação em enquadre Orientação de Exercício

No alinhamento Argumentação, o estudante desenvolvedor apresenta o tema, justificando para professora e turma a escolha e os aspectos sociais e culturais da temática. A interação tem a mediação dos objetos-exercícios em desenvolvimento, levados pelo estudante em suporte físico ou digital para viabilizar a análise e orientação pela professora.

Neste alinhamento, reconhecemos como registro os exercícios, a fala estudante desenvolvedor e o gestual acionado para localizar nos objetos aspectos referenciados na fala. Diante disso, identificamos como participantes nos processos de significação os modos:

VERBAL ORAL – Localizado na fala do estudante desenvolvedor.

GESTUAL – Em associação com o modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos elementos empregados para construir as composições visuais.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Alinhamento Análise em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento Análise, a professora desenvolve análise do conjunto de elementos utilizados na composição, relacionando os elementos da composição com o tema e a abordagem da figura de linguagem metáfora. A turma participa, analisando criticamente como a construção da imagem corrobora com a compreensão do tema. Da mesma forma que no alinhamento anterior, localizamos neste alinhamento, os exercícios em análise, a fala e o gestual acionados pela professora e turma para localizar nos objetos aspectos referenciados na fala. Como participantes nos processos de significação, situamos os modos:

VERBAL ORAL – Localizado na fala da professora e turma em processo de análise do exercício.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos elementos empregados para construir as composições visuais.

Alinhamento Diretrizes em enquadre Orientação de Exercícios

No alinhamento *Diretrizes*, a professora indica caminhos de desenvolvimento a serem realizados pelo estudante para a próxima aula. As diretrizes apontam, de forma instrutiva, aspectos da composição que devem ser repensados ou desenvolvidos pelo estudante desenvolvedor. Como registros deste alinhamento, repetem-se o exercício em si, a fala e o gestual da professora, gerando reincidência dos modos verbal oral, gestual, e visual, das seguintes formas:

VERBAL ORAL – Presente na fala da professora em processo de análise do exercício.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de localizar nos exercícios elementos e aspectos do desenvolvimento referenciados na fala.

VISUAL – Presente nos elementos empregados para construir as composições visuais.

Enquadre, Alinhamentos e Registros em Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício

As interações do enquadre *Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício* ocorrem pela leitura de texto de contextualização ao tema, juntamente com a explicação da professora do procedimento que será adotado no desenvolvimento. Há, neste enquadre, a alternância dos alinhamentos Exposição e Argumentação, mediados pelos registros da fala e gestual da professora e estudantes, assim como do texto lido para apresentar o conteúdo.

Alinhamento Exposição em enquadre Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício

O alinhamento exposição consiste em uma etapa da aula em que a professora, a partir de leitura de texto que apresenta o tema "figuras de linguagem", expõe sobre o conteúdo do exercício. Neste alinhamento, reconhecemos como registro o texto e a fala da professora, com a presença dos seguintes modos de significação:

VERBAL ESCRITO – Presente no texto pelo qual é introduzido o conteúdo do exercício a ser desenvolvido.

VERBAL ORAL – Presente na leitura e explicações dadas pela professora à medida que a explicação do exercício se desenvolve.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Alinhamento *Argumentação* em enquadre *Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício*

O alinhamento *Argumentação* consiste em uma etapa da aula em que a professora demanda a participação dos estudantes, com o objetivo de averiguar se os estudantes, após a explicação do exercício, haviam compreendido o cerne do desenvolvimento proposto no enunciado. Este alinhamento se caracteriza pela elaboração verbal sobre possíveis caminhos de desenvolvimento das composições visuais, com a distribuição dos turnos de fala entre os participantes da aula de forma equilibrada. Como registro, localiza-se a fala dos estudantes e professora, acarretando em predominância de modo verbal oral e gestual na interação.

VERBAL ORAL – Presente na fala dos participantes da aula para descrever e propor caminhos de desenvolvimento para o enunciado.

GESTUAL – Em associação ao modo verbal oral, presente como forma de colaborar com a compreensão do caminho de desenvolvimento referenciado na fala.

4.3.6 Tabelas de decupagem dos dados

Uma vez apresentada a análise das observações, partimos para uma segunda etapa de tratamento dos dados, que consistiu na decupagem das camadas de análise em tabelas para a identificação do número de ocorrências de cada gênero de aula, enquadre, alinhamento e registro. Em função da sua extensão, a primeira tabela (decupagem por aula), está alocada na seção Anexos 1 e poderá ser visualizada pelo leitor de forma integral. Como desdobramento, trazemos para esta seção as tabelas de decupagem por categoria de análise, que servirá de base para as primeiras considerações sobre a observação de campo:

ALINHAMENTOS EM AULAS	INSTRUÇÃO	ARGUMENTAÇÃO	ANÁLISE	DIRETRIZES	DÚVIDA	EXPOSIÇÃO	COMENTÁRIOS
Nº DE OCORRÊNCIAS	5	9	8	7	1	3	2

Tabela 3: Alinhamentos em Aulas

GÊNEROS EM AULAS	APRESENTAÇÃO	ORIENTAÇÃO	EXPOSIÇÃO
Nº DE OCORRÊNCIAS	1	7	3

Tabela 4: Gêneros em Aulas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

ENQUADRES EM AULAS	ORGANIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE AULA	APRESENTAÇÃO DE EXERCÍCIOS	COMENTÁRIOS DE EXERCÍCIOS	ORIENTAÇÃO DE EXERCÍCIOS	EXPLICAÇÃO DE ENUNCIADOS E PROCEDIMENTOS
Nº DE OCORRÊNCIAS	7	2	2	7	3

Tabela 5: Enquadres em Aulas

REGISTROS EM AULAS	FALA	GESTO	EXERCÍCIO	PROJEÇÃO	MOBILIÁRIO	TEXTO
Nº DE OCORRÊNCIAS	37	28	23	7	3	3

Tabela 6: Registros em Aulas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4.3.7 Considerações Parciais da Seção

A partir da decupagem dos dados, identificamos a presença de três gêneros de aula (Apresentação, Orientação e Expositiva), que ocorrem pela alternância entre cinco enquadres (Organização dos Procedimentos de Aula; Apresentação de Exercícios; Comentários de Exercícios; Orientação de Exercícios; Explicação de Enunciado e Procedimento de Exercício). Nestes enquadres, observamos a ocorrência de sete alinhamentos principais (Instrução; Argumentação; Análise; Diretrizes; Dúvida; Exposição e Comentários), que puderam ser identificados por um conjunto de seis categorias de pistas linguísticas e extralinguísticas, entendidas nesta pesquisa como registros (Fala; Gesto; Exercícios; Projeção; Mobiliário e Textos Escritos). A partir dos registros identificados na observação de campo, é possível refletir sobre a presença de processos de construção de sentidos pela articulação de múltiplos modos comunicacionais. Como consideração para as questões que movem esta pesquisa, encaminhamos a resposta para primeira pergunta: há presença de processos de construção de sentidos multimodais na trajetória formativa dos sujeitos no Ensino Superior em Design?

Mapeamos, a partir da observação de campo, uma diversidade de elementos com participação ativa nos processos de significação, desempenhando papel igualmente importante nas interações de sala de aula e no desenvolvimento dos exercícios. No caso das interações, saltam as articulações entre discursos verbais oral e gestuais para dialogar sobre objetos visuais (exercícios), que consistem no tema central das interações. Apontamos, a partir desta triangulação entre o objeto visual, fala e gesto, um caminho para pensar na trajetória formativa em design como um

percurso de retomada de processos de significação onde a imagem enquanto discurso aparece em posição de equilíbrio com o discurso verbal oral e o discurso da gestualidade do corpo, que atua como ponte entre imagem e fala para construir significados sobre a forma e estrutura das composições elaboradas pelos estudantes. No âmbito das propostas pedagógicas e desenvolvimento de exercícios, assinalamos a existência de enunciados que, partindo de temas diversos, incorporam em seu desenvolvimento conceitos e elementos visuais, sonoros, gestuais, verbais escritos e materiais como partes do desenvolvimento de discursos de Comunicação Visual, fato que também nos permite refletir sobre uma retomada de formação de um repertório multimodal para a prática discursiva no campo do Design.

Também nos chamou a atenção a expressiva ocorrência de aulas em gênero Orientação, assim como a presença notável de interações em enquadre Orientação de Exercícios. Entendemos que esta é uma informação relevante para se entender o processo formativo do Ensino Superior em Design. Afirmamos esta acepção a partir de Carvalho e Farbiarz (2012, p. 177) que, retomando o conceito de gênero do discurso na obra de Bakhtin, encaminham uma derivação do conceito associando-o ao conceito de interação da perspectiva da sociolinguística interacional para entender os gêneros de aula também como formas enunciativas. Tais formas enunciativas incorporam aspectos não verbais, materiais, sociais e históricos, e são capazes de afetar os processos de ensino aprendizagem.

Localizamos, no trabalho de Carvalho e Farbiarz a descrição do gênero de aula Atendimento, ocorrente como parte das aulas de Projeto de um curso de Design. Os autores situam que:

> O atendimento costuma ser uma forma de conversa da dupla de projeto com o professor, em que os estudantes relatam as atividades que fizeram e pedem orientação sobre os próximos passos. Em alguns momentos, a conversa abre espaço para se mostrar alguma coisa, seja um desenho que explique o local de projeto, seja uma fotografia de um objeto que inspirou o estudante, seja o material que foi comprado para a experimentação. Não é apenas o estudante que mostra coisas ao professor, há casos em que os professores trazem livros, revistas, imagens ou até mesmo materiais que podem auxiliar os estudantes em seus projetos.
>
> Enquanto os professores atendem os estudantes, os demais estudantes ficam livres aguardando sua vez enquanto realizam atividades paralelas. Há também situações em que os estudantes sentam-se para ouvir o atendimento a outro grupo, mas esses casos são raros. (Carvalho e Farbiarz, 2012, p. 192)

Embora apresente particularidades inerentes aos objetivos das disciplinas de Projeto identificamos, nesta forma de ser, características análogas às do gênero Orientação, encontrados nesta pesquisa. A forma interativa de conversa entre professor e estudantes, em que os estudantes trazem informações sobre suas trajetórias de desenvolvimento para receber orientações encontra reconhecimento nas atividades de gênero e enquadre Orientação observadas na observação de campo desta pesquisa. Por estarmos situados em um eixo de disciplinas de Linguagem e Percepção,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

os objetivos e práticas pedagógicas das aulas observadas se diferem das aulas de Projeto observadas por Carvalho e Farbiarz. Entre as diferenças, pontuamos a ênfase em uma interação de cunho analítico para as questões da forma, estrutura e sentido das composições visuais, que são os objetos mediadores encontrados nas cinco disciplinas observadas.

Esta forma de interação do gênero Orientação parece ganhar espaço também em aulas de outros gêneros. Na primeira aula observada da disciplina CCV, que ocorre dentro de gênero Apresentação, há clara intenção da professora de que o coletivo de estudantes compartilhe suas percepções e colabore com o desenvolvimento dos colegas – intenção que se reflete na organização circular da sala e na recorrente demanda pelos comentários dos estudantes não desenvolvedores. Este caráter híbrido e cambiante entre formas interativas dentro das práticas pedagógicas nos leva a pensar que, para além do caráter multimodal das interações de sala de aula e do desenvolvimento de exercício, a migração entre gêneros conduz os estudantes à estarem sempre em um 'estado de participação multimodal', uma vez que ao longo de uma mesma aula exige-se dos estudantes uma constante mudança na forma de se posicionar perante as interações de sala de aula.

A partir da experiência de observação de campo em cinco disciplinas do eixo de Linguagem e Percepção de um curso de Bacharelado em Design de uma instituição de Ensino Superior do Rio de Janeiro, afirmamos a presença dos processos de construção de sentidos multimodais. Localizamos ainda que tal presença se desdobra em três esferas distintas das práticas pedagógicas: a primeira refere-se à multimodal das interações entre professores, estudantes, objetos e espaço. A segunda, às proposições de enunciados e seus respectivos desenvolvimentos, referindo-se aos objetos, sistemas e serviços produzidos nos processos formativos. A terceira, ao caráter cambiante das formas de participação dentro de um mesmo gênero de aula.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4.4 Esquemas de Conhecimento em Interações

Retomando o conceito de esquemas de conhecimento trazido anteriormente neste capítulo, entendemos a partir da perspectiva teórico metodológica da sociolinguística interacional que os esquemas de conhecimento são as estruturas responsáveis pelas formas de organização e intepretação de sentidos em interações. São, portanto, as possibilidades que os sujeitos têm de entendimento dos sentidos coconstruídos em interações face-a-face.

Nesta seção, dedicaremo-nos a olhar para os dados da observação de campo, refletindo sobre os esquemas de conhecimento nas interações de situações de ensino-aprendizagem da formação em design, buscando encaminhar respostas para a segunda questão que orienta o desenvolvimento desta pesquisa: identificar se, como Práticas Transformadas, as experiências de sala de aula promovem

desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivo sobre práxis do design na dimensão pragmática – característica que constitui a base da Prática Transformada.

4.4.1 Referencial de Análise dos Esquemas de Conhecimento

A partir de Bakhtin, entendemos a noção de enunciação como as situações concretas que possibilitam orientações para o sentido de determinado enunciado. Trabalharemos com tais enunciações para analisar os domínios do discurso abordado nas experiências de sala de aulas observadas, intentando refletir sobre a presença de uma reflexão crítica dos objetos do design enquanto mediadores de discursos ideologicamente posicionados nas práticas sociais. Para tanto, nos aproximaremos das dimensões do discurso propostas no modelo tridimensional de análise de discurso proposta por Fairclough (2016).

Representante da corrente da Análise Crítica do Discurso, a obra de Norman Fairclough oferece um referencial teórico e metodológico para analisar a influência das relações de poder nas formas, estruturas e sentidos socialmente construídos na prática discursiva. Com afinidade teórica na filosofia da linguagem bakhtiniana e importante colaboração para a consolidação do projeto da pedagogia das multiliteracias enquanto caminho de transformação social, o autor estabelece um modelo de análise do discurso que entende a existência de três dimensões, distintas em suas características, porem inter-relacionadas no evento discursivo. São elas: o texto, a prática discursiva e a prática social.

Na dimensão do texto, processos analíticos direcionados para a descrição dos aspectos formais dos discursos, envolvendo, no caso da língua, os itens 'vocabulário', 'gramática', 'coesão' e 'estrutura textual'. Realizando uma analogia com os itens apontados por Fairclough, consideramos na dimensão do texto as práticas pedagógicas que enfatizam o desenvolvimento dos elementos da comunicação visual (DONDIS, 1991): o ponto, a linha, a forma, a direção, a textura, a cor, a dimensão, a escala e o movimento, assim como os aspectos estruturais, que envolvem o uso destes elementos em composições. Estão na dimensão do texto as interações em sala de aula referentes à morfologia e sintaxe dos discursos visuais: o estudo da forma, da composição e da coerência enquanto unidade discursiva.

Na dimensão da prática discursiva encontram-se os processos analíticos voltados para a interpretação dos aspectos de produção, distribuição e consumo dos textos, e são baseados nas estruturas e convenções sociais em que os textos são produzidos, estabelecendo relações entre os modos de organização e a interpretação do discurso. Fairclough (2016, p. 114) situa nesta dimensão a relação das marcas gráficas ou sequência de sons (níveis inferiores) com o significado atribuído a elas (níveis superiores). No caso dos processos pedagógicos observados nesta pesquisa, atribuiremos como desenvolvimento dos discursos de design enquanto prática discursiva as práticas de sala de aula com ênfase no sentido potencial produzido pelo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

uso dos elementos da comunicação visual. Estão na dimensão da prática discursiva as interações em sala de aula referentes à semântica dos discursos de design: o estudo da relação entre os significantes de uma composição e o que eles representam.

O autor sinaliza que a divisão dos tópicos analíticos entre texto e prática discursiva não é nítida (ibid., p. 106), uma vez que os tópicos em análise na dimensão discursiva dos textos envolvem invariavelmente um olhar para os aspectos formais, assim como uma análise de forma e a estrutura composicional também não pode ser totalmente desassociada dos de seus processos produtivos e interpretativos. Concordamos com esta acepção, mas a partir da análise dos dados obtidos na observação de campo, acreditamos ser possível identificar, no contexto pedagógico, certa variabilidade na ênfase dada pelos professores das disciplinas em cada um destes aspectos.

Por fim, na dimensão da prática social situam-se os processos analíticos direcionados para a identificação das relações de poder reproduzidas, reestruturadas ou desafiantes das hegemonias existentes analisando também o "investimento ideológico das práticas discursivas" (Fairclough, 2016, p. 131). Para o desenvolvimento da presente pesquisa, trataremos da dinâmica da Prática Social na ocorrência de situações de ensino-aprendizagem que tangenciem ou enfatizem os objetos de design enquanto produtores ou reprodutores de sentidos sociais em seus contextos de uso, com reflexões sobre a relação design-sociedade. Estão na dimensão da prática social as interações em sala de aula referentes à pragmática dos discursos de design: a significação dos objetos de uso, sistemas de informação e serviços de acordo com a interação entre produtor e usuário, do contexto de uso, os elementos socioculturais em uso, dos objetivos, efeitos e consequências do uso.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4.4.2 Apresentação das Enunciações

Realizada exposição dos conceitos que serão empregados para tratar dos esquemas de conhecimento em interações de sala de aula, apresentaremos a seguir cinco enunciações identificadas na experiência de sala de aula da observação de campo.

Enunciação 1

"Não precisa dar pra entender a imagem exatamente"

Ao final da explicação do enunciado do exercício, a professora Iamara instrui os estudantes a experimentarem de forma intensa os recursos de manipulação de imagem para elaborar as composições ao serem impressas. No final a professora fala "Eu quero que vocês experimentem bastante as ferramentas, não precisa dar pra entender a imagem",

dando a indicação de que, para o final do processo de produção das peças gráficas, a imagem não precisava estar compreensível, que era desejado que eles manipulassem as fotografias em uma direção que não considerasse a leitura da imagem.

A enunciação 1 é um fragmento trazido da observação da primeira aula na disciplina ING, em gênero Expositivo, em que a professora Iamara explica para os estudantes o enunciado de um exercício e demonstra o passo a passo dos procedimentos que deveriam ser realizados por eles para desenvolver a proposta. Nela, há uma diretriz dada por Iamara para que os estudantes desenvolvessem o exercício sem se preocuparem com as condições de 'leitura' da imagem, relevando os campos semânticos e pragmáticos da imagem em construção.

A partir desta diretriz, identificamos a aula como uma situação de ensino-aprendizagem desenvolvida a partir de instrução aberta (explicação em associação com demonstração), com ênfase no domínio do texto, mais especificamente na camada morfológica da composição – experimentação com das formas. Esta enunciação nos permite inferir sobre a necessidade de introduzir os estudantes em um novo esquema de conhecimento, referente aos procedimentos e técnicas de tratamento e manipulação de imagem a partir de suas etapas mais básicas: escolher uma imagem; operar um software de edição de imagem; salvar uma imagem.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Enunciação 2

"Mas você está bem?" – CCV, aula 1.

Uma estudante desenvolve uma narrativa abstrata composta por duas pinturas em médio formato. A pintura representava, a partir de formas orgânicas abstratas e variações de cores, uma progressão do último ano vivido por ela, que envolveu a resolução de um processo depressivo. As pinturas, que juntas formavam um campo retangular horizontal, apresentavam um movimento de expansão e retração, localizando no meio um ponto focal com mais luminosidade e variação de cores. As pontas, cores menos saturadas e com pouca luz. Após a apresentação, uma estudante perguntou: "Mas você está bem?". A pergunta da estudante refletia uma percepção geral da turma, que pontuou que a forma como a imagem foi construída dava a entender que havia tido um momento de melhora no processo depressivo, mas que esse momento havia passado, em função do retorno das cores e formas com pouca luminosidade e saturação. A estudante respondeu que sim, estava melhor, e que não tinha associado o retorno das cores mais escuras ao processo depressivo, era como se ela tivesse se libertado e a vida dela tivesse voltado a um estado de equilíbrio.

A enunciação 2 é um fragmento trazido da observação da primeira aula da disciplina CCV, em gênero Apresentação. Nela, observamos uma dinâmica de negociação de esquemas de conhecimento entre estudante desenvolvedora e outros estudantes da turma. Tal negociação se dá pelo movimento de identificação e estranhamento dos sentidos construídos pelos elementos formais e estruturais empregados pela estudante desenvolvedora para construir sua narrativa abstrata.

Na situação relatada na enunciação 2, explicitamos o papel do objeto de design enquanto mediador dos universos semânticos individuais e sociais: enquanto a estudante desenvolvedora parte da sua experiência pessoal e subjetiva para desenvolver o exercício, o comentário dos estudantes parte da dimensão social da depressão, associando os elementos presentes na composição ao repertório de significados compartilhados culturalmente para a leitura de um discurso relativo ao tema "depressão". Acrescentamos ainda que este tema parece estar ganhando expressiva presença no dia-a-dia do contexto acadêmico da instituição, tendo sido observado também como ponto de partida para o desenvolvimento de exercícios em outras disciplinas.

Diante de tal cenário, entendemos que o comentário da estudante parte de uma dimensão pragmática, mas a análise do objeto se mantém em nas dimensões morfológicas, sintáticas e semânticas do discurso visual. Localizamos a aula observada como uma situação de ensino-aprendizagem desenvolvida a partir de uma prática situada em que os estudantes trazem suas experiências de vida para a construção de conhecimento, dotada de enquadramento crítico pela reflexão sobre a dimensão semântica do uso de elementos formais e estruturais para construir um discurso coerente sobre determinado tema.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Enunciação 3

"Pessoal, o que a palavra popular significa pra vocês?" – CCV, aula 2.

Em uma orientação, a professora Raquel dialoga com um estudante que estava desenvolvendo um conjunto de peças de comunicação visual para uma carrocinha de água de coco – "Coco do Zé". Ao ser indagado pela professora sobre as palavras conceito, o estudante falou que estava tendo certa dificuldade porque, embora o produto "água de coco" seja algo extremamente popular, ele não gostaria de usar a palavra "popular" como conceito, porque entendia que ela traria uma denotação pejorativa. Raquel perguntou o porquê dele achar que a palavra "popular" é pejorativa. O estudante respondeu que não tinha certeza, mas achava que se referia a algo que era barato, tinha menos valor. A professora retrucou e respondeu que não necessariamente algo que é popular é barato, e não necessariamente algo que é barato tem menos valor. Nesse momento, chamou a turma e

perguntou: "Pessoal, o que a palavra popular significa pra vocês?". Os estudantes começaram a dar definições do que a palavra popular poderia conotar e denotar. Se instaurou uma curta discussão na turma e, após este momento, a professora voltou para a orientação individual explicitando que o juízo de valor estava sendo dado para a palavra por ele mesmo, e que esta é uma questão que temos que lidar no processo de projetar.

A enunciação 3 é um fragmento trazido da observação da segunda aula na disciplina CCV, em gênero Orientação, em que a professora Raquel recorre ao coletivo de estudantes para encaminhar uma questão que surgiu em uma orientação individual. Nela, observamos a professora se utilizar da heterogeneidade característica do contexto pedagógico como estratégia de construção de conhecimento individual. Ao descentralizar a interação de orientação, a professora possibilita a negociação de novos esquemas de conhecimento não apenas sobre a palavra-conceito "popular", mas também das formas de participação dos estudantes dentro da sala de aula.

A partir desta enunciação, identificamos a aula observada como uma situação de ensino-aprendizagem desenvolvida a partir de uma prática situada (em que os estudantes trazem suas experiências de vida para a construção de conhecimento) e enquadramento crítico (pela reflexão sobre a dimensão semântica e pragmática da palavra "popular" enquanto conceito dotado de ideologias, muitas vezes conflitantes). Há ênfase no domínio da prática discursiva e da prática social nas camadas semântica e pragmática dos processos de projetação dos objetos de Comunicação Visual, em que a construção coletiva fortalece o somatório de vozes e repertório individuais. Essa enunciação nos permite refletir sobre a dimensão do coletivo enquanto parte fundamental de uma trajetória formativa voltada para a reprodução ou transformação das estruturas de significação hegemônicas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Enunciação 4

"Quais são as questões envolvidas no tema que você escolheu? Quais são as pessoas envolvidas? Ele te remete a algum lugar específico?" – IMR, aula 1.

A professora Carolina, após explicar enunciado do exercício, pede que os estudantes descrevam como eles poderiam desenvolver metáforas visuais para seus temas. Uma estudante estava trabalhando a partir do tema "Hoje, só gestão não basta: o desperdício desmedido de água e alimentos vai consumir o Brasil". A estudante começou a descrever verbalmente uma imagem de um carrinho de mercado lotado indo em direção a uma espécie de abismo. A professora apontou que o tema da estudante tinha uma especificidade: estava falando do desperdício, mas numa dimensão de algo relacionado à gestão de recursos, e

isso trazia uma dimensão diferente ao "desperdício" de uma maneira mais objetiva. Diante disso, perguntou para a estudante quais eram as questões envolvidas no tema escolhido, se se remetia a pessoas específicas, um grupo social, ou um território geográfico, institucional. A estudante respondeu que queria falar da urgência de pensar em ações para além das campanhas e iniciativas governamentais, no sentido de que não podemos mais aguardar que essa seja uma pauta do Estado.

A enunciação 4 apresenta um fragmento da primeira aula observada na disciplina IMR com a professora Carolina. Nela, percebemos a professora propondo uma atividade fundamentada na dimensão social da práxis do design enquanto campo de representação, que parte de uma reflexão sobre questões da contemporaneidade para encaminhar o desenvolvimento dos aspectos formais, estruturais e semânticos dos discursos visuais.

Entendemos que tal enunciação se constitui como uma situação de ensino-aprendizagem que promove esquemas de conhecimento sobre o papel do design enquanto agente de mudança social, enfatizando as pontes entre as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social. Assim como na Enunciação 4, entendemos esta aula como uma situação de ensino-aprendizagem em que há intenção de uma formação para o mundo do trabalho a partir do exercício da cidadania desenvolvida por meio de uma Prática Situada. Nela, os estudantes trazem suas experiências de vida para uma construção de conhecimento dotada de Enquadramento Crítico pela reflexão sobre a dimensão semântica do uso de elementos formais e estruturais para construir um discurso coerente sobre determinado tema.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Enunciação 5

"Vocês ainda têm uma etapa de levar as composições para pessoas de fora daqui da disciplina". IMR, aula 2.

Ao final da etapa de análise da aula 2, a professora constatou que muitos estudantes ainda não haviam nem começado a desenvolver o exercício, ou tinham entendido o enunciado de uma forma diferente do que ela havia proposto. Preocupada com o tempo de realização para o cumprimento de todas as etapas de elaboração do Exercício Figuras de Linguagem, a professora lembrou aos estudantes que eles deveriam contabilizar um tempo dedicado a última etapa de desenvolvimento, que envolvia a exposição do resultado final das composições "figuras de linguagem" para pessoas de fora da disciplina. Tal etapa tinha como instrução a apresentação dos trabalhos impressos, em formato A3 (cartazes), para que não tivessem acompanhado o processo de orientação dos exercícios e, portanto, não

soubessem do que se tratava o tema para ouvir comentários e avaliar como o discurso sobre o tema estava sendo lido fora do contexto da sala de aula. Os comentários deveriam ser anotados e incorporados no portfolio de exercícios que seria entregue para a professora na segunda etapa avaliativa do semestre.

Na quinta e última enunciação, também retirada de uma aula observada n disciplina IMR, observamos a professora situando os estudantes de que uma parte do desenvolvimento do exercício consistia em levar o material desenvolvido para o contexto extraclasse, com o intuito de obter informações sobre como as composições geradas eram significadas e por pessoas de fora do universo do design.

Entendemos que tal enunciação se consolida como uma prática transformada, em que há deslocamento dos sujeitos para colocar o sentido transformado a partir do enunciado do exercício em funcionamento em outros contextos ou situações sociais. Embora não tenhamos observado o desenvolvimento e os resultados desta etapa do exercício, a inclusão de uma etapa de deslocamento do objeto de design de um contexto pedagógico para o mundo real é indício de uma valorização da dimensão pragmática da práxis do design, enfatizando o caráter discursivo e social da produção, distribuição e consumo dos objetos, sistemas e serviços. Trata-se, portanto, de uma situação de ensino-aprendizagem em que há intenção de uma formação que articule as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social a partir de enquadramento crítico sobre a relação entre morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

4.4.4 Considerações Parciais da Seção

Nas enunciações apresentadas acima, traçamos um panorama de alguns aspectos importantes da observação no que tange à segunda questão que norteia o desenvolvimento desta pesquisa: as experiências de sala de aula promovem desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivo sobre práxis do design na dimensão pragmática, atentando para o caráter ideológico do campo?

A partir das formas de organização e intepretação de sentidos das interações em sala de aula, destacamos a proposição de esquemas de conhecimentos distintos, que podem ser atribuídos tanto às particularidades das disciplinas, quanto ao momento em que a disciplina está localizada na periodização do curso.

As enunciações destacadas nesta seção são fragmentos de momentos distintos da trajetória formativa. Ordenadas de forma crescente (2º à 7º período), observamos a partir do conjunto de situações um movimento de aprofundamento, que parte da proposição de um esquema de conhecimento de aspectos muito superficiais do processo de construção de sentidos em design, ainda em uma camada morfológica na dimensão textual, chegando a uma prática de sala de aula que aponta para a

consolidação de esquemas de conhecimento sobre os objetos de design no campo da pragmática, enfatizando a dimensão dos projetos enquanto mediadores de sentidos na dimensão da prática social.

Encaminhando uma resposta para a pergunta a que se refere esta seção, entendemos que sim, há experiências de sala de aula que possibilitam o desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivo sobre práxis do design na dimensão pragmática nos estudantes. No entanto, tal desenvolvimento carece da consolidação de esquemas de conhecimento sobre a construção da forma, da estrutura e do sentido dos discursos multimodais projetados pelo campo do Design, nem sempre presentes na trajetória formativa da Educação Básica, o que pode refletir em uma necessidade de consolidar uma base de percepção, análise e crítica dos domínios morfológico, sintático e semântico para que seja possível avançar em uma reflexão sobre os objetos em situações de uso reais, construtor de sentidos sociais.

4.5 Considerações Parciais do Capítulo

Na seção 4.3, observamos a recorrência de aulas em gênero Orientação e interações em enquadre Orientação de Exercícios apontam para uma trajetória formativa que tem como base situações de ensino-aprendizagem que se dão por um ciclo contínuo de projetação, análise e reflexão e re-projetação. Para além da presença de diversos modos comunicacionais, encontramos na predominância de aulas do gênero orientação uma forma relativamente estável de interações em que o conhecimento não se efetiva nem apenas na atuação do professor, e nem apenas na atividade do estudante, mas na interação que os dois constróem como caminho de aprendizagem em situação de reciprocidade. Os enunciados de exercícios e suas materializações atuam como pontes que mediam o que trazem professores e estudantes de seus repertórios particulares para o contexto de sala de aula.

Esta configuração aponta para um repertório próprio da formação em Design, de natureza ativa e produtiva, a partir de interações entre professores, estudantes e turma. Tais características consolidam um esquema de conhecimento próprio do processo formativo nesta área, e revelam uma pretensão do curso de design de valorizar competências integradoras, polifônicas e dialógicas, demandando dos estudantes uma atitude de pro atividade e participação. A partir de Fairclough (2016), argumentamos que o caráter polifônico e dialógico das experiências de sala de aula prenuncia uma perspectiva de formação que entende a constituição ideológica dos sujeitos a partir de uma postura dialética, entendendo que

> os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadas. (Fairclough, 2016, p. 126)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Da mesma forma, a recorrência de ciclos alinhamentos Argumentação – Análise - Diretrizes pode também ser considerada indícios de uma proposta pedagógica que valoriza o processo de desenvolvimento tanto quanto o resultado. A valorização do processo enquanto parte relevante da trajetória formativa conduz à consolidação de um esquema de conhecimento que inclui as habilidades necessárias para a realização de decupagem, procedimentalização e sistematização da vivência e da ação projetual. Como efeito disto está, paralelamente à formação técnica e teórica, o desenvolvimento de fluência em uma metalinguagem própria do campo, que permita aos estudantes e professores falar sobre o processo projetual em suas dimensões textuais, discursivas e sociais enquanto se projeta.

Alinhando-nos a Fairclough (2016:125), argumentamos que residem na consolidação de uma metalinguagem para o processo projetual as possibilidades de estabelecimento de uma consciência dos estudantes sobre a própria prática, viabilizando, pela interpelação de outrem e problematização das convenções socialmente, culturalmente e politicamente hegemonizadas, o desenvolvimento de uma práxis consciente e transformadora.

Estabelecendo pontes com o referencial teórico trazido no capítulo 2 – *Mantendo ou Anunciando Esquemas de Conhecimento*, entendemos que a diversidade de gêneros, enquadres e alinhamentos encontrados e explicitados ao longo deste capítulo apontam para o curso de design como um contexto pedagógico formal que aciona multimodos comunicacionais e exige dos sujeitos envolvidos nos espaços de sala de aula uma ação de cunho produtivo. Tal ação se desenrola num contínuo de etapas de significação, análise e ressignificação dos objetos de uso, sistemas de informação e serviços criados a partir de propostas pedagógicas. Este ciclo, que culmina nas etapas avaliativas das disciplinas, se desenvolve em uma fisionomia interacional singular, marcada por uma proximidade estudante-professor-turma, pela ênfase na ação e no processo e pelo uso de uma metalinguagem própria do campo para argumentar, analisar e direcionar o processo de desenvolvimento dos projetos.

Acreditamos que o recorte de enunciações nos permite refletir sobre um processo de aprofundamento gradual do desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito às dimensões constituintes dos discursos promovidos pelos objetos de uso, sistemas de informação e serviços de design. Argumentamos que, enquanto atos de linguagem e produção de sentidos, os produtos do design se consolidam como discursos multimodais. Como pudemos ver na seção 4.3, há, nestes discursos, forte presença de elementos de natureza não-verbal. A necessidade uma retomada dos processos de percepção, análise, reflexão e crítica nas instâncias mais basilares da constituição dos discursos visuais pode ter como efeito uma demora para no aprofundamento do desenvolvimento crítico-reflexivo sobre os objetos de Design enquanto práticas discursivas ideologicamente investidas, uma vez que incorporam significações que colaboram para manter ou transformar relações de poder.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

5
Conclusão

Neste capítulo, nos encaminhamos para as conclusões sobre o problema de pesquisa e avançamos em algumas reflexões geradas a partir da experiência de observação e dos achados do campo. Levaremos em conta o referencial teórico desenvolvido ao longo da dissertação, assim como as análises dos dados colhidos em campo. Antes disso, realizaremos um breve resgate do desenvolvimento da pesquisa a partir de seus conceitos principais.

5.1 Desenvolvimento da Pesquisa

No capítulo 1 – *Introdução*, apresentamos a temática desta pesquisa, aproximando o leitor dos caminhos que antecederam o delineamento do problema de pesquisa como ponto de partida. Apontamos que este trabalho parte da vivência e percepções possibilitadas enquanto estudante de graduação em Design, momento em que iniciamos uma investigação sobre a incorporação de práticas pedagógicas de base multimodal no Ensino Superior em Design. Conceituamos, a partir de Kress (2001) a noção de *multimodalidade* como uma perspectiva semiótica que muito se alinha aos processos de construção de sentidos do campo do Design, entendido nesta pesquisa a partir de Bomfim (1997, 2005) Couto (1997) e Farbiarz e Novaes (2014) como interdisciplinar e produtor de atos de linguagem, mantenedores e/ou transformadores de ideologias hegemônicas.

Ao identificar o caráter ideológico da atividade do Design, afirmamos a necessidade de investir, na trajetória formativa do Ensino Superior em Design, em práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento das capacidades e habilidades analíticas, críticas e reflexivas sobre a práxis e seu papel social. Justificamos que tais capacidades e habilidades se relacionam com o domínio pragmático de práticas discursivas e que este aspecto parece se constituir como uma lacuna na trajetória formativa da Educação Básica. Ao questionar se tal aspecto da práxis do design está presente nos processos pedagógicos, elaboramos o objetivo da pesquisa. Apresentamos também, na introdução, a hipótese da pesquisa, que tem por pressuposto a consciência dos professores sobre tal hipótese, resultando na anunciação de novos esquemas de conhecimento sobre os processos de construção de sentidos.

No capítulo 2, *Mantendo ou Anunciando Revisões de Esquemas de Conhecimento*, apresentamos o referencial teórico que serviu como base para a construção do contexto social, cultural e político sobre o qual se consolida este estudo. Sustentando-nos em autores que dedicaram-se a olhar para a consolidação dos processos formais de educação no Brasil, argumentamos haver uma lacuna entre o que os documentos oficias para as diretrizes curriculares colocam como proposta e o que,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

na prática, vem sendo implementado enquanto políticas pedagógicas para formação na Educação Básica. Recuperamos o pensamento de Foucault (1987), Ariés (1978),Toffler (1980)e Anísio Teixeira (1970) para refletir sobre os processos de disciplinarização dos indivíduos. Ainda respaldados por estes autores, questionamos a pertinência de uma lógica disciplinar enquanto perspectiva pedagógica na contemporaneidade. Sobre esta indagação, apoiamo-nos em Mosé (2015), Morin (2001) e Dayrell (1996) para tecer um panorama das problematizações que vêm sendo elaboradas no âmbito da educação institucionalizada no Brasil.

Aproximando tal lacuna do recorte mais específico desta pesquisa, falamos dos contornos particulares que tal questão ganha no caso dos indivíduos que optam por seguir o caminho do Design enquanto formação de nível Superior. Apresentamos o campo a partir de Bomfim (1994, 1997) e Couto (1997) para afirmar a teoria e práxis do Design como essencialmente interdisciplinares, condição que demanda dos profissionais do campo a capacidade de atuar em redes, de forma sistematicamente articulada a outros campos e atividades. Neste capítulo, sustentamos ainda serem os produtos de design práticas discursivas multimodais e, como práticas discursivas, ideologicamente posicionados. Aproximamo-nos na filosofia da linguagem de Bakhtin (1997), na perspectiva crítica do discurso de Fairclough (2016) e na proposta pedagógica para uma formação multiliteracial discursivamente inclusiva dos autores que compõem o New London Group (1998, 2000) para delinear as perspectivas teóricas, metodológicas e políticas as quais nos aninhamos para construir nosso percurso metodológico, objetivos e propósitos.

O terceiro capítulo – *Percurso Metodológico* - teve uma natureza descritiva. Com exceção do desenvolvimento inicial, de cunho teórico, que fundamenta as escolhas metodológicas, relatamos ao longo de duas seções, as experiências de observações não estruturadas. Tais experiências foram determinantes para a definição do recorte do corpus da pesquisa de campo e para a abertura do olhar para as variabilidades da presença multimodal na trajetória formativa dos estudantes no Ensino Superior em Design. Neste capítulo também relatamos a trajetória percorrida para escolher o conjunto de turmas e disciplinas que, juntas, nos permitiram encaminhar respostas para as perguntas que movem esta pesquisa, parte que foi descrita no capítulo quatro.

A experiência de observação de campo em dez aulas de cinco disciplinas do eixo de Linguagem e Percepção de um curso de Bacharelado em Design com habilitação em Comunicação Visual em uma instituição de ensino do Rio de Janeiro foi descrita e analisada no capítulo 4 – *O Campo.* Passando pela introdução ao paradigma teórico-metodológico da sociolinguística interacional, apresentamos os conceitos que serviram como categorias utilizadas no tratamento ~~e~~ das informações obtidas no campo. À medida em que os dados foram sendo interpretados, teve início um processo de análise sobre aspectos da presença multimodal na trajetória formativa dos estudantes de design, ponto que refere-se à primeira parte do problema

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

desta pesquisa: há presença multimodal nas práticas de ensino-aprendizagem do Ensino Superior em Design?

As considerações parciais sobre esta questão foram desenvolvidas em uma seção particular, dando margem à continuidade da análise para o encaminhamento de uma reflexão sobre a segunda parte do problema desta pesquisa: a trajetória formativa dos estudantes em formação no Ensino Superior em Design incorpora o desenvolvimento das capacidades perceptivas, analíticas, críticas e reflexivas sobre o domínio pragmático dos discursos multimodais de design, atentando para seu viés ideológico enquanto construtor de sentidos sociais? A partir da análise de cinco enunciações, fragmentos recortados das experiências de sala de aula observadas, caminhamos na direção de conjecturar possíveis respostas. Reconhecemos, no processo formativo dos estudantes, a anunciação de novos esquemas de conhecimento pelas formas e condições de interações particulares das práticas de sala de aula em Design. Tais esquemas de conhecimento envolvem o desenvolvimento de um olhar analítico, crítico e reflexivo sobre os objetos de uso, sistemas de informação e serviços, nem sempre voltados para os discursos de Design enquanto formadores ou transformadores das práticas sociais.

Concluímos o capítulo quatro lançando pontes com o segundo capítulo, argumentando que há anunciação de novos esquemas de conhecimento, mas que, em função da lacuna na consolidação de uma base teórica, perceptiva e expressiva para a linguagem extraverbal nos anos anteriores à graduação em Design há demanda, da parte dos professores, a necessidade de retomar aspectos basilares dos processos de elaboração de discursos multimodais, o que acarreta em uma demora em avançar na expansão de uma discussão aprofundada sobre a inter-relação entre a práxis do Design e a prática social.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

5.2 Considerações Finais

Esta pesquisa nasceu do desejo de investigar os processos de construção de sentidos multimodais nas práticas de ensino-aprendizagem da trajetória formativa em Design. O contexto, o objeto da pesquisa, a hipótese, o objetivo e o paradigma teórico da pesquisa foram surgindo a partir do encaminhamento de algumas questões levantadas em momento anterior a esta pesquisa, e ganharam corpo ao longo da observação das experiências de sala de aula no período do pré-campo.

Enquanto ainda estudante de graduação, me vi, em determinado momento de minha própria trajetória formativa, mergulhada em reflexões e questionamentos sobre as lacunas que a ausência de uma base sólida para a percepção, análise e crítica de discursos extra-verbais deixaram em mim e nos meus colegas de turma. Percebia como nos fazia falta a consolidação de um repertório que nos possibilitasse falar sobre os processos de construção de sentidos de objetos de uso, sistemas de informação e serviços que projetávamos enquanto estudantes em formação na graduação

em Design. Via, como reflexo disso, o desenvolvimento de muitos exercícios e projetos que pareciam distantes do que, naquele momento, eu entendia como o "mundo real". Me gerava profunda inquietação o fato de não avançarmos, em sala de aula, em discussões aprofundadas sobre os impactos políticos, sociais, culturais e econômicos daqueles objetos, sistemas e serviços que estávamos aprendendo a projetar. Esta dimensão acrítica do que aqui chamamos de posicionamento ideológico dos objetos de design enquanto mantenedores ou transformadores de hegemonias nas práticas sociais, é o ponto de partida para o caminho percorrido na presente pesquisa.

Acreditamos, desde o princípio, que a presença de processos de construção de sentidos multimodais nas práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas em experiências de sala de aula por estudantes e professores têm um lugar fundamental na formação em Design, e estudadas enquanto práticas discursivas com reflexos potencialmente transformadores da prática social, poderiam trazer uma frutífera reflexão sobre a atividade de ensino em Design. Por esta razão, decidimos que a pesquisa de campo teria por base a observação das interações em sala de aula para identificar a manutenção ou revisão dos esquemas de conhecimento trazidos pelos estudantes de suas trajetórias escolares, examinando se há presença de uma retomada de desenvolvimento da multimodalidade enquanto perspectiva de construção de sentidos, e se tal desenvolvimento se converte na consolidação crítico-reflexiva do papel do Design como participante ativo na semiótica social. A constatação de que há presença multimodal nas experiências de sala de aula foi patente. Constatamos, a partir dos gêneros de aula, enquadres, alinhamentos e registros identificados nas interações entre estudantes e professores, uma multiplicidade de modos comunicacionais atuantes nas formas de participar, propor, desenvolver e analisar os exercícios que conduzem os processos de ensino-aprendizagem nas disciplinas do eixo de Linguagem e Percepção.

É importante assinalar que, uma vez que as observações foram realizadas em situações de ensino aprendizagem do domínio da Comunicação Visual, emerge nos dados gerados pela observação a presença de elementos e objetos relacionados ao campo da imagem e da visualidade. Não foi objetivo desta pesquisa a reflexão sobre a variabilidade das condições de presença multimodal nos processos de construção de sentidos em objetos, sistemas e serviços em relação às esferas de produção que compõem universo do Design. No entanto, acreditamos que um olhar para outras habilitações possibilitaria a reflexão sobre confluências e afluências nos processos formativos, identificando o que se delineia como intercessão e o que parece específico nos processos de construção de sentidos em cada esfera de produção. Este é um achado que surge do processo de observação e poderá ser desenvolvido em pesquisas futuras.

Posteriormente, nos debruçamos sobre situações de enunciações vividas na observação de campo para investigar se estas práticas multimodais se desdobravam,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

a partir da adoção de práticas pedagógicas *situadas*, desenvolvidas a partir de *instruções abertas* e *enquadramento crítico* e com abordagem *transformada*, em uma formação *multiliteracial*. Elegemos a proposta da Pedagogia das Multiliteracias como referência porque, partindo de uma perspectiva semiótica social multimodal, entendemos ser esta abordagem político-pedagógica alicerce da inclusão discursiva, tanto pela inserção dos saberes que cada estudante traz como potencialmente significador em sua trajetória de vida, quanto por entender que, a partir dela, formam-se profissionais promotores de práticas discursivas inclusivas. Tal condição se consolida pela capacitação a pensar criticamente sobre sua práxis, condição basilar para uma atuação profissional ética, cidadã e responsável.

As enunciações e esquemas de conhecimento identificados na análise dos dados do campo nos permitiram afirmar que o curso de Design incorpora perspectiva crítica sobre a construção de seus discursos, mas que nem sempre há um aprofundamento da reflexão crítica dos discursos no domínio da pragmática, onde se consolida o debate sobre os objetos em uso. Sobre este cenário, não podemos afirmar se tal ausência tem raízes em uma falta de consciência dos professores mediadores das práticas pedagógicas. No entanto, observamos uma expressiva recorrência de alinhamentos de argumentação, análise e diretrizes sobre a construção morfológica, sintática e semântica dos discursos, fato que sugere uma necessidade de estabelecer uma fundamentação sólida para a prática projetual.

Diante deste quadro, acreditamos que o estreitamento em um desenvolvimento semiótico verbo-centrado se faz um problema que não pode ser ignorado no âmbito do desenvolvimento de diretrizes curriculares para a formação em Design. Isto principalmente porque, tal estreitamento pode acarretar no atraso de um debate efetivo com o corpo discente sobre o papel social da práxis e seu potencial enquanto mantenedor ou transformador das relações de poder e das estruturas hegemônicas. Nos alinhamos a Fairclough para situar que não se deve pressupor que os sujeitos sejam dotados de consciência das dimensões ideológicas promovidas pelas suas próprias práticas, uma vez que as ideologias que se estabelecem nas convenções sociais correm sempre o risco de serem naturalizadas ou automatizadas, sendo difícil perceber que, mesmo suas práticas normais, podem ter investimentos ideológicos específicos (FAIRCLOUGH, 2016). O autor argumenta que "mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica" (ibid., p. 125). Compartilhamos e fazemos coro ao pensamento de Fairclough para argumentar que esta prática é um motivo crucial para defender uma modalidade de educação [linguística, no caso do autor] no contexto do Ensino Superior em Design que "enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas" (idem).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

Por esta razão, entendemos que, no que diz respeito aos processos de construção de sentidos multimodais e da natureza ideológica dos objetos de uso, sistemas de informação e serviços, a trajetória formativa do Ensino Superior em Design anuncia novos esquemas de conhecimento – ainda que mais por necessidade do que por vontade. A condição disciplinar e verbo-centrada que a trajetória escolar promove nos anos de Educação Básica pouco colaboram com uma formação para a práxis do Design, que é um campo dotado de natureza interdisciplinar, cujos objetos atuam como mediadores da prática social de forma multimodal. Diante de tal hiato, faz-se necessária uma readequação das formas de interação, dos esquemas de conhecimento sobre os processos de construção de sentidos, possibilitando aos sujeitos em formação a reflexão crítica sobre as relações entre a forma e o sentido das práticas discursivas como contribuintes para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação. No entanto, marcamos um posicionamento de que mesmo diante da necessidade de se estabelecer uma base formal, estrutural e semântica sobre a produção do Design, é fundamental trazer para os processos formativos, desde seu princípio, a abertura para uma discussão e reflexão sobre a relação entre práxis do design e práxis social em uma modalidade que enfatize a consciência crítica dos estudantes.

É importante assinalar que é plausível a existência de abordagem crítico-reflexiva sobre os objetos de design no âmbito da pragmática em outros eixos da formação em Design – o eixo de Projeto, por exemplo. No entanto, atentamos que, em 2020, ano em que essa pesquisa se conclui, observamos a instauração de um projeto de governo que aponta para a supressão das heterogeneidades e do desmonte de políticas pedagógicas que solidifiquem o espaço escolar como um espaço para se aprender a pensar criticamente, interpelar e se posicionar – a favor ou contra – de forma consciente. Este cenário adverso torna ainda mais urgente a absorção de uma prática pedagógica de ênfase crítico-reflexiva no Ensino Superior, e defendemos que fomentar espaços e propostas didático-pedagógicas não deve ser exclusividade de um ou outro eixo curricular.

Para fins de conclusão, afirmamos que a incorporação de processos de construção de sentidos multimodais em experiências de sala de aula pode vir a ser um vetor de desenvolvimento das capacidades perceptivas, analíticas, críticas e reflexivas sobre a práxis do Design. O que consideramos que não pode se perder de foco é que, como práticas discursivas imersas em práticas sociais, a nossa atividade contribui de forma intensa para a manutenção ou transformação das relações de poder e das estruturas hegemônicas, sustentáculo da exclusão discursiva nas instituições sociais. Aninhando-nos em Bakhtin, reiteramos a acepção de que os produtos que se conformam a partir da práxis no Design são frutos de um processo de significação, projetação e ressignificação de enunciados anteriores, elos na cadeia de enunciações que organizam os sentidos particulares e coletivos. São os objetos de uso, sistemas de informação e serviços, portanto, enunciados concretos – formas concretas de atuar na sociedade. Diante disto, argumentamos por uma constante

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

reflexão sobre a implementação das diretrizes que pautam os processos formativos para atuação profissional no campo do Design no que tange à formação de um corpo discente eticamente responsável e consciente dos impactos promovidos pelos objetos que colocam no mundo.

Entendemos ser esta pesquisa o início de uma reflexão complexa e profunda sobre o campo do Ensino Superior em Design. Uma vez que toda empreitada de produção científica precisa de seu fechamento, reconhecemos, com certo pesar, que muitas questões relevantes para este debate não puderam ser aprofundadas neste trabalho, No entanto, acreditamos que a partir desta iniciativa, o que aqui não emergiu poderá ser gestado e se desdobrar em pesquisas futuras. *Presença multimodal no Ensino Superior em Design: olhares para processos de construção de sentidos em experiências de sala de aula* foi um trabalho que procurou investigar a multimodalidade enquanto perspectiva formadora de estudantes criticamente conscientes sobre o papel social do Design. Esperamos que a pesquisa possa ter contribuído com uma reflexão a respeito de algumas questões envolvidas no Ensino Superior em Design, assim como ter fomentado um debate sobre os benefícios de incorporar uma perspectiva pedagógica direcionada para a relação entre práxis do Design e prática social de forma integral.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

6
Referências Bibliográficas

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 138 p.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual:** uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitech, 1995.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: BRANCA T. e P. M. GARCEZ (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. rev. ampl., São Paulo: Edições Loyola, 2013b. p. 107-148.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education.** An introduction to theory and methods, Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOMFIM, Gustavo Amarante. **Sobre a possibilidade de uma teoria do design.** In: Anais do P&D Design 94, 1994, pág. IV-21.

_____. Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: Morfologia dos Objetos de Uso e Sistemas de Comunicação. **Estudos em Design**, v. 5, n. 2. Rio de Janeiro: aend-br, 1997. p. 27-41.

_____. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço de transformações formais. In: COUTO, Rita Maria de Souza; OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de. (org). **Formas do Design** – por uma metodologia interdisciplinar. Rio de Janeiro: 2AB & PUC-Rio, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de outubro de dezembro de 2018.

_____. Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/c onstituição.htm . Acesso em 07 de novembro de 2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso em: 07 de novembro de 2018.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao .pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

_____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_met as.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2018.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.ht m . Acesso em: 20 de outubro de 2018.

CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. FARBIARZ, Jackeline Lima. **Olhares sobre o ensino do projeto em Design: gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem.** Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. (Eds.) **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge,

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre o Ensino em Design no Brasil.** Rio de Janeiro: Rio Books, 2008, 96p.

COUTO, Rita Maria de Souza. NEVES, Maria Apparecida Campos Mamede. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada.** 1997. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 1997.

COUTO, Rita Maria de Souza; OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de. (org). **Formas do Design** – por uma metodologia interdisciplinar. Rio de Janeiro: 2AB & PUC-Rio, 1999.

DAD, Site do Departamento de Artes & Design. Rio de Janeiro, s/d [website] (disponível em: http://www.dad.puc-rio.br acesso em dezembro de 2019)

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp. 40-52.

DEWEY, John. **Democracy and Education.** New York: The Free Press, [1916] 1966.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

DONDIS, Donis A. **A Sintaxe da Linguagem Visual.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3aEd. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ERICKSON, Florio. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock, **Handbook of Research on Teaching,** 3. Macmillan Publishing Company, 1990: 119-158.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** SP: Cortez Ed., 1986

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres/Nova York: Longman, 1989

_____. **Discurso e mudança social.** Coordenação de tradução, revisão e prefácio à edição brasileira: I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2016.

_____. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000:159 – 178.

FARBIARZ, Jackeline Lima. **Utopia e realidade na atuação do professor de língua e literatura.** São Paulo: Faculdade de Educação, USP, Tese de Doutorado. Março. 2001

FARBIARZ, Jackeline Lima. NOVAES, Luiza. Apostando no "E" ou Estabelecendo Pontes entre Design e Estudos da Linguagem. In: COUTO, Rita Maria de Souza; OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de. (org). **Formas do Design** – por uma metodologia interdisciplinar. 2 ed. Rio de Janeiro: 2AB & PUC-Rio, 2014.

FERREIRA Jr., Amarilio. **História da Educação Brasileira:** da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: Ed UFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler em três atos**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete 33. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

GARCEZ, Pedro Moraes. SCHULZ, Lia. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil.** DELTA. v. 31, especial. 2015 p. 1-34.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

GARCEZ, Pedro Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos.** Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102- 4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil** – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GOFFMAN, Erving. **A situação negligenciada.** In: BRANCA T. e P. M. GARCEZ (Orgs.). Sociolingüística Interacional. 2 ed. rev. ampl., São Paulo: Edições Loyola, 2013a. p. 13-20.

_____. **Footing**. In: BRANCA T. e P. M. GARCEZ (Orgs**.). Sociolingüística Interacional.** 2 ed. rev. ampl., São Paulo: Edições Loyola, 2013b. p. 107-148.

KRESS, Gunther. Multimodality. **A social semiotic approach to contemporary communication.** New York, Routledge, 2010.

_____. **Literacy in the new media age.** London, New York: Routledge, 2003, 2010.

_____. Design and Transformation: new theories of meaning. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a:149 – 158

_____. Multimodality. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000b:179 - 200

KRESS, Gunther & van LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication.** London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

_____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

LUPTON, Elen; PHILLIPS, Jennifer. **Novos fundamentos do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MARÇAL, Daniela. FARBIARZ, Jackeline Lima. **Mediações do design na construção de interfaces de jogos infantis online.** Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In DIONISIO, A., MACHADO, A. e BEZERRA, M. (orgs) Gêneros Textuais & Ensino, 2ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade:** Os Sete Saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez. 2011.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 336 p.

NECYK, Barbara Jane. FARBIARZ, Jackeline Lima. **Dimensões simbólicas, novas tecnologias e práticas de ensino-aprendizagem em Design**. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2013.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

NORRIS, S. **Analysing multimodal interaction: a methodological framework.** London: Routledge, 2004.

NORRIS, S. Modal density and modal configurations: multimodal actions. In: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.

OECD – Organization for Enconomic Co-operation and Development (2018) The PISA 2018 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Disponível em http://oecd.org/pisa/publications/pisa-2018. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

PERRENOUD, Phillip. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artemed, 2001

OLIVEIRA, Izabel Maria de; COUTO, Rita Maria de Souza. **O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: o discurso da prática pedagógica.** 2009.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

140f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2009.

_____.**Proposta pedagógica para ensino de projeto de design.** Um estudo de caso. 2001. V, 117, [31] f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal.** São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

_____.**Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **A Teoria geral dos signos:** como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

TABAK, Tatiana; FARBIARZ, Jackeline Lima. **(não) resolução de (não) problemas**: contribuições do design para os anseios da educação em um mundo complexo. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes & Design, 2012.

TANNEN, Deborah.WALLAT, Cynthia. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento exemplo de um exame/consulta médica.** In: BRANCA T. e P. M. GARCEZ (orgs.). Sociolingüística Interacional. 2 ed. rev. amp., São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 183-214.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1976.

TOFFLER, Alvin**. A terceira onda:** a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. Rio de Janeiro: Record.1980.

RIBEIRO, Branca Teles.; GARCEZ, Pedro Moraes (orgs.). **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edison de O. **A aventura sociológica**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Páginas 36-46.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

7.
Anexo: Tabela de Decupagem de Categorias de Análise por Aula

Nas páginas seguintes o leitor poderá ter acesso à tabela completa de decupagem dos dados obtidos no Campo. A fim de colaborar com a visualização das categorias de análise em cada uma das aulas observadas, cada uma delas está sinalizada por uma cor, que se repete a cada nova ocorrência.

	GÊNERO	ENQUADRE	ALINHA-MENTO	REGIS-TRO	MODOS
CCV 1	Apresentação	Organização dos Procedimentos de Aula	Instrução	Fala Gesto	Verbal Oral Gestual Espacial
		Apresentação de Exercícios	Argumentação	Exercícios Fala Gesto	Verbal Oral Gestual Espacial Visual Material Sonoro Verbal Escrito
		Comentários de Exercícios	Análise	Exercícios Fala Gesto	Verbal Oral Gestual Visual
			Comentários	Exercícios Fala Gesto	Verbal Oral Gestual Visual
CCV 2	Orientação	Organização dos Procedimentos de Aula	Organização	Fala Gesto	Verbal Oral Gestual
		Orientação de Exercícios	Argumentação	Exercícios Fala Gesto	Visual Verbal Oral Verbal Escrito Gestual
			Análise	Exercícios Fala Gesto	Visual Verbal Oral Verbal Escrito Gestual
			Diretrizes	Exercícios Fala Gesto	Visual Verbal Oral Verbal Escrito Gestual
ING 1	Exposição	Organização dos Procedimentos de Aula	Organização	Fala	Verbal Oral
		Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício	Exposição	Fala Projeção	Verbal Oral Visual Verbal Escrito
			Dúvida	Fala Projeção	Verbal Oral Visual

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

ING 2	Orientação	Organização dos Procedimentos de Aula	Instrução	Fala	Verbal Oral
		Orientação de Exercícios	Argumentação	Fala Gesto Projeção Exercício	Verbal Oral Gestual Visual Verbal Escrito
			Análise	Fala Gesto Projeção Exercício	Verbal Oral Gestual Visual Verbal Escrito
			Diretrizes	Fala Gesto Projeção Exercício	Verbal Oral Gestual Visual Verbal Escrito
GRA 1	Orientação	Organização dos Procedimentos de Aula	Instrução	Fala	Verbal Oral
		Orientação de Exercícios	Argumentação	Fala Gesto Projeção Exercício	Verbal Oral Gestual Visual Verbal Escrito
			Análise	Fala Gesto Projeção Exercício	Verbal Oral Gestual Visual Verbal Escrito
			Diretrizes	Fala Gesto Projeção Exercício	Verbal Oral Gestual Visual Verbal Escrito
GRA 2	Orientação	Organização dos Procedimentos de Aula	Organização	Fala Gesto Mobiliário	Verbal Oral Gestual Espacial
		Orientação de Exercícios	Argumentação	Exercícios Fala Gesto	Visual Verbal Escrito Verbal Oral Gestual
			Análise	Exercícios Fala Gesto	Visual Verbal Escrito Verbal Oral Gestual
			Diretrizes	Exercícios Fala Gesto	Visual Verbal Escrito Material Verbal Oral Gestual
LIC 1	Orientação	Organização dos Procedimentos de Aula	Organização	Fala Gesto Mobiliário	Verbal Oral Gestual Espacial
		Orientação de Exercícios	Análise	Exercício Fala Gesto	Visual Verbal Escrito Verbal Oral Gestual
			Diretrizes	Exercício Fala Gesto	Visual Verbal Escrito Verbal Oral Gestual

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA

LIC 2	Orientação	Organização dos Procedimentos de Aula	Organização	Fala Gesto Mobiliário	Verbal Oral Gestual Espacial
		Orientação de Exercícios	Análise	Exercício Fala Gesto	Visual Verbal Escrito Verbal Oral Gestual
			Diretrizes	Exercício Fala Gesto	Visual Verbal Escrito Verbal Oral Gestual
IMR 1	Exposição	Apresentação de Exercícios	Argumentação	Fala Gesto Exercícios	Verbal Oral Gestual Visual Verbal Escrito
		Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício	Exposição	Texto Fala	Verbal Escrito Verbal Oral
			Argumentação	Fala	Verbal Oral
IMR 2	Orientação	Orientação de Exercício	Argumentação	Exercício Fala Gesto	Visual Verbal Oral Gestual
			Análise	Exercício Fala Gesto	Visual Verbal Oral Gestual
			Diretrizes	Exercício Fala Gesto	Visual Verbal Oral Gestual
	Exposição	Explicação de Enunciado e Procedimento do Exercício	Exposição	Texto Fala	Verbal Escrito Verbal Oral
			Argumentação	Fala	Verbal Oral

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812426/CA