



Michele Marconsini Loureiro

**A criança enquanto sujeito da experiência:
Situações de ensino-aprendizagem
na perspectiva do Design Reflexivo**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Luiza Novaes

Rio de Janeiro
abril de 2022



Michele Marconsini Loureiro

**A criança enquanto sujeito da experiência:
Situações de ensino-aprendizagem
na perspectiva do Design Reflexivo**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
graduação em Design da PUC-Rio. Aprovada pela
Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Luiza Novaes

Orientadora

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Profa. Denise Berruezo Portinari

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Profa. Rita Maria de Souza Couto

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Profa. Adriana Rosely Magro

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Profa. Heliana Soneghet Pacheco

Wrexham Glyndwr University - Faculty of Arts, Science and
Technology

Rio de Janeiro, 08 de abril de 2022

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

Michele Marconsini Loureiro

Mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2017, Bacharel em Desenho Industrial – Programação Visual pela Universidade Federal do Espírito Santo, 2008 e especialização, MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas, 2014. Tem experiência na área de design gráfico. Seus principais interesses de pesquisa são as contribuições do campo do Design para a Educação, a interação design-criança e as reflexões sobre epistemologia do Design.

Ficha Catalográfica

Loureiro, Michele Marconsini

A criança enquanto sujeito da experiência : situações de ensino-aprendizagem na perspectiva do Design Reflexivo / Michele Marconsini Loureiro ; orientadora: Luiza Novaes. – 2022.

142 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2022.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Design reflexivo. 3. Sujeito da experiência. 4. Educação. 5. Espaço intersubjetivo. 6. Criança. I. Novaes, Luiza. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. III. Título.

CDD: 700

Agradecimentos¹

À querida Luiza Novaes, pela liberdade e confiança, orientação e parceria ao longo de sete anos no caminho da pesquisa.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Denise Portinari, Rita Couto, Adriana Magro e Heliana Pacheco, membros da banca, pelos importantes questionamentos, disponibilidade e contribuições fundamentais para esta pesquisa.

Aos professores do Ensino Fundamental que contribuíram na pesquisa de campo, por toda a atenção e disposição em me receber em seus ambientes de trabalho.

Às crianças com as quais tive contato neste percurso, por suas participações e olhares curiosos que movimentam e inspiram a pesquisa.

Aos amigos da PUC-Rio, que compartilham as alegrias e angústias no processo e todos os professores, por suas importantes reflexões.

À minha irmã Cynthia Marconsini Loureiro, pela parceria, reflexões e ideias, sempre regadas a um cafezinho, que ampliam meu olhar.

À minha irmã Suelen Marconsini Loureiro, por todo o companheirismo, e pelas importantes contribuições nas revisões.

À minha mãe, Isidia Marconsini Loureiro, por todas as orações, torcida e carinho.

Ao meu pai, Empédocles Lucas Loureiro, que se faz presente a cada dia com seus ensinamentos filosóficos eternizados em minha memória e em meu coração.

À tia querida Maria das Graças Lucas Loureiro, pelas vibrações positivas, palavras sábias e carinhosas e por todo o incentivo.

Ao meu cunhado, Tadeu Corrêa dos Santos, por toda a torcida, conselhos e caronas até a Rodoviária que tornaram as minhas viagens mais alegres.

À minha sobrinha linda Maitê Marconsini, por todo o amor, beijos, abraços, risadas, brincadeiras e por sua compreensão nos momentos em que a pesquisa exigiu o meu tempo.

À tia querida Maria Bernadette e meu afilhado amado João Vicente, por todo o carinho e acolhimento e por nossos encontros, importantes momentos de descontração.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Resumo

Marconsini, Michele; Novaes, Luiza. **A criança enquanto sujeito da experiência: situações de ensino-aprendizagem na perspectiva do Design Reflexivo**. Rio de Janeiro, 2022. 142p. Tese de Doutorado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa explora a abordagem do Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem com crianças. Observam-se as implicações desta investigação na formação da criança enquanto sujeito da experiência. O estudo é conduzido a partir do conceito de experiência formulado por Jorge Larrosa e da ideia de espaço intersubjetivo discutida por Gert Biesta. Ambos os autores problematizam o campo da Educação como um lugar que possibilita o exercício da pluralidade e da diferença. A pesquisa propõe uma abordagem qualitativa com estudo exploratório-descritivo, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, incluindo técnicas de observação direta intensiva, pesquisa-ação e metodologia do Design em Parceria. As técnicas adotadas se mostraram adequadas para ampliar a compreensão e avaliar as possibilidades e limitações desta abordagem em situações de ensino-aprendizagem com crianças, por meio do Design Reflexivo, tendo como base a práxis educativa.

Palavras-chave

Design Reflexivo; sujeito da experiência; educação; espaço intersubjetivo; criança.

Abstract

Marconsini, Michele; Novaes, Luiza (Advisor). **The child as subject of experience: teaching-learning situations from the perspective of Reflective Design.** Rio de Janeiro, 2022. 142p. Tese de Doutorado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research explores the approach of Reflective Design in teaching-learning situations with children. The implications of this investigation are observed in the formation of the child as subject of the experience. The study is conducted based on the concept of experience formulated by Jorge Larrosa and the idea of intersubjective space discussed by Gert Biesta. Both authors problematize the field of Education as a place that allows the exercise of plurality and difference. The research proposes a qualitative approach with exploratory-descriptive study, bibliographic research and field research, including intensive direct observation, action research techniques and Methodology of Participatory Design. The techniques adopted proved to be adequate to broaden the understanding and to evaluate the possibilities and limitations of this approach in teaching-learning situations with children, through Reflective Design, based on educational praxis.

Keywords

Reflective Design; subject of experience; education; intersubjective space; child.

Sumário

1. Introdução	12
1.1 Contextualização	12
1.2 Metodologia da pesquisa	17
1.3 Estrutura da tese	20
2. Design como experiência	24
2.1 Sobre o conceito de experiência no campo do Design	24
2.2 Sobre o conceito de projeto no campo do Design	27
2.3 O sujeito da experiência no Design Reflexivo	31
3. A criança enquanto sujeito: reflexões contemporâneas e desafios na educação	36
4. Experimentando o Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEFTI-ES	44
4.1 O caminho da Pesquisa de Campo na EMEFTI-ES	44
4.2 Situações de ensino-aprendizagem na disciplina de Protagonismo	48
4.2.1 Jogo de Palavras com crianças	56
4.2.2 Desdobramentos	67
4.2.3 Projeto de Vida	68
4.3 Tangram como atividade Eletiva	70
4.3.1 Imagem e ação com Tangram	74
4.3.2 Desdobramento: o espaço do outro	81
4.4 A criança enquanto sujeito da experiência na EMEFTI-ES: possibilidades e limitações na abordagem do Design Reflexivo	91
5. Design como experiência no LAMMU	95
5.1 O caminho da Pesquisa de Campo no LAMMU	96
5.2 Desenvolvimento dos Kits	98
5.2.1 Desenvolvimento do Kit Halloween	101

5.2.2 Experimentação do Kit Halloween	104
5.2.3 Desenvolvimento do Kit Fazenda	109
5.2.4 Experimentação do Kit Fazenda	111
5.2.5 Experimentação no Laboratório	119
5.3 A abordagem do Design Reflexivo no LAMMU	129
6. Considerações finais e desdobramentos	135
7. Referências bibliográficas	138
Anexo	142

Lista de figuras

Figura 1 - Jogo dos erros com Chico Bento	50
Figura 2 - Campanha contra o Bullying, grupo 1, 4º ano	53
Figura 3 - Campanha contra o Bullying, grupo 2, 4º ano	54
Figura 4 - Campanha contra o Bullying, grupo 3, 4º ano	54
Figura 5 - Campanha contra o Bullying, grupo 4, 4º ano	55
Figura 6 - Jogo de Palavras com professora de Protagonismo	57
Figura 7 - Jogo de Palavras com crianças, grupo 1, 4º ano	60
Figura 8 - Jogo de Palavras com crianças, grupo 4, 4º ano	61
Figura 9 - Jogo de Palavras com crianças, grupo 4, 4º ano	61
Figura 10 - Produção de cartaz, grupo 4, 4º ano	63
Figura 11 - Produção de cartaz, grupo 1, 4º ano	63
Figura 12 - Jogo de Palavras, grupo 1, 4º ano	64
Figura 13 - Jogo de Palavras, grupo 3, 4º ano	65
Figura 14 - Jogo de Palavras com professora de Protagonismo	66
Figura 15 - Árvore dos Sonhos	69
Figuras 16, 17 e 18 - Composições individuais com base no modelo	71
Figuras 19 e 20 - Produção de peças do Tangram	71
Figuras 21, 22 e 23 - Gênio da lâmpada, foguete e pipa-gato	72
Figura 24 - Conflitos na criação de formas a partir da imaginação	73
Figuras 25 e 26 - O pião e a bruxinha	76
Figura 27 - O cachorro e a pipa	77
Figura 28 - O pássaro pousou na árvore	78
Figura 29 - A casa da bruxinha	78
Figura 30 - O foguete voa, o pião também	79
Figura 31 - O coelho subiu na árvore	79
Figura 32 - Um dia a baleia pulou muito alto do mar	80
Figura 33 - A menina foi passear de barco	80
Figura 34 - O avião está perto do sol	81
Figura 35 - Processo de composição do cartaz Natal	83
Figura 36 - Reorganização do grupo Natal	83
Figura 37 - Composição do cartaz Primavera	84
Figura 38 - Composição do cartaz A Roça	85
Figura 39 - Composição do cartaz Mar	86
Figura 40 - Processo de composição do cartaz Halloween	87
Figura 41 - Alternância na composição do cartaz Halloween	87
Figura 42 - Composição da lua cheia no grupo Halloween	88
Figura 43 - Composição do cartaz Halloween	89

Figura 44 - Jogo de Palavras com professora da Eletiva Tangram	90
Figura 45 - Laboratório Mirabolante MUtante - LAMMU - vista 1	96
Figura 46 - Laboratório Mirabolante MUtante - LAMMU - vista 2	96
Figura 47 e 48 - Cenários livro	98
Figura 49 - Possibilidades de ilustrações dos cenários	99
Figura 50 - Cartelas de adesivos para composição dos cenários	99
Figuras 51 e 52 - Exemplos de formas para personagens 1	100
Figuras 53 e 54 - Exemplos de formas para personagens 2	100
Figura 55 - Possibilidades de organização dos cenários 1	101
Figuras 56 e 57 - Possibilidades de organização dos cenários 2	101
Figura 58 - Cenários para o Kit Halloween	102
Figura 59 - Cartelas de adesivos para o Kit Halloween	102
Figura 60 - Cartelas com formas destacáveis (corpo e pés)	102
Figura 61 - Cartelas com formas destacáveis soltas	103
Figura 62 - Embalagem para o Kit Halloween	103
Figura 63 - Instruções para o Kit Halloween	104
Figuras 64 e 65 - Malu e João contando histórias	105
Figuras 66 e 67 - Malu se preparando para criar uma casa de bruxas	105
Figuras 68 e 69 - Imagens retiradas dos stories do pai de Malu e João	106
Figuras 70 e 71 - Isabela e Mateus em processo de criação	107
Figuras 72 e 73 - Criações de Isabela	108
Figuras 74 e 75 - Criações de Mateus	108
Figuras 76 e 77 - Criações de Arthur	109
Figura 78 - Ilustrações para o Kit Fazenda	109
Figura 79 - Adesivos para o Kit Fazenda	110
Figura 80 - Kit Fazenda	110
Figura 81 - Instruções do Kit Fazenda	111
Figuras 82 e 83 - Interações de Pedro Henrique com o Kit Fazenda	112
Figura 84 - Pedro Henrique observando um cenário do Kit Fazenda	112
Figura 85 - Pedro Henrique montando um cercadinho 3D	113
Figura 86 - Galinhas no cercadinho	113
Figura 87 - Reflexão-na-ação	114
Figura 88 - Improvisando um bracinho para os personagens	115
Figura 89 - Pausa no processo de criação de Pedro Henrique	115
Figura 90 - Criação de mais personagens	116
Figuras 91 e 92 - Marca da fazenda e cercadinho fechado	116
Figuras 93 e 94 - Isabela em processo de criação	117
Figuras 95 e 96 - Brincando com os cenários e os personagens	118
Figura 97 - Escolhe uma carinha e imita	118

Figuras 98 e 99 - Kits no laboratório	119
Figuras 100 e 101 - Lucas no laboratório	120
Figuras 102 e 103 - Criando cenário e personagem	120
Figuras 104 e 105 - Colando a cidade e desenhando o sol	121
Figuras 106 e 107 - Decidindo o melhor local para colar	121
Figuras 108, 109 e 110 - Cenário em processo	121
Figuras 111, 112 e 113 - Homem-Aranha em ação	122
Figuras 114, 115 e 116 - Criação de um novo personagem	122
Figuras 117, 118 e 119 - Personagem do Lucas em ação	123
Figuras 120 e 121 - Preparação das atividades no laboratório	124
Figuras 122, 123, 124 e 125 - Estruturas de papel pluma	124
Figuras 126, 127, 128 e 129 - Iniciando processos de criação	125
Figuras 130, 131, 132 e 133 - Processo de criação de Victória	126
Figuras 134, 135, 136 e 137 - Interações no processo de criação	126
Figuras 138, 139, 140 e 141 - Processo de criação de Elis	127
Figuras 142 e 143 - Processo de criação de Júlia	127
Figuras 144, 145 e 146 - Criando a vassoura da bruxinha	128
Figuras 147, 148, 149 - Criação de Júlia	128

1

Introdução

1.1

Contextualização

Após vivenciar um processo educacional com um modelo de educação tradicional² durante todo o período de formação básica escolar, me deparei, no curso de graduação em Design, realizado na UFES, com um processo de ensino-aprendizagem diferente do que eu estava acostumada.

Logo no primeiro período encontrei grandes desafios. Na disciplina denominada projeto, fomos solicitados a encontrar um local de atividade fora do ambiente da universidade para desenvolver um projeto em parceria com as pessoas que atuavam naquele local. As experiências vivenciadas nessa disciplina transcenderam um aprendizado técnico que eu estava esperando. A realização do projeto dependia de uma observação e comunicação adequada com o grupo de pessoas com as quais estávamos projetando, envolvendo competências importantes nessa interação. A resposta certa dava lugar ao desconhecido e ao imprevisível.

No decorrer da pesquisa de mestrado em Design, realizada na PUC-Rio, chegou ao meu conhecimento a origem daquele processo vivenciado na graduação. Trata-se de um enfoque metodológico que pode ser encontrado com as denominações de Design Social e Design em Parceria e compreendido em dissertações de mestrado pesquisadas por Rita Couto (1991) e Heliana Pacheco (1996), além de publicações que contextualizam e especificam características importantes no processo de interação com as pessoas ao projetar, como a *Sparkle in people's eyes* (PACHECO e TOLEDO, 2012), posteriormente traduzida e atualizada para *O paradigma da motivação intrínseca* (PACHECO e TOLEDO, 2016) e também *Involvement in the Design Student Approach* (PACHECO, 2010), além de *The Word Game* (TOLEDO e PACHECO, 2014) e *O design social na PUC-Rio* (COUTO, 2017).

De acordo com essas publicações, entende-se que essa metodologia foi desenvolvida a partir de uma insatisfação com práticas de projeto realizadas em sala de aula e restritas à relação professor/aluno, ao lidar com um usuário fictício, imaginado. Em um contexto global, no qual se discutia sobre práticas de criatividade coletiva no campo do Design com a inclusão dos usuários nas decisões projetuais, professores da

² baseado na transmissão de conteúdo, habilidades e formas de condutas que se elaboraram no passado com o objetivo de preparar o aluno para futuras responsabilidades

PUC-Rio propuseram, a partir da década de 80, que durante o desenvolvimento dos projetos os estudantes tivessem o envolvimento direto com o usuário para quem se projeta, tornando-o um parceiro em todo o processo.

Segundo Ripper, a prática do Design Social levou ao desenvolvimento de projetos em sala de aula vinculados ao meio social, modificando a situação anterior em que a população-alvo era imaginada e as necessidades que geravam os produtos eram simuladas.

Esta abstração do contexto real gerava resultados sem significado social e era contraditória em um departamento pertencente a um Centro de Ciências Humanas, como é o caso do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Foi a aproximação empreendida com a realidade do meio extrauniversitário que começou a delinear a atividade do Design Social na PUC-Rio. (COUTO, 2017, p.33)

Os projetos passaram, então, a ser desenvolvidos em organizações ou grupos externos à universidade, mediados por interlocutores que são identificados nesses grupos. O interlocutor é um usuário em potencial com uma motivação intrínseca, envolvido em uma ação ou série de ações já em vigor, com quem os designers interagem durante todo o processo (TOLEDO; PACHECO, 2014).

Nesse contexto, a palavra-chave é ação: o projeto da solução não é feito com base em sonhos distantes ou necessidades derivadas da escassez, mas identifica sua direção a partir da prioridade verificada nas ações realizadas pelo interlocutor. As questões que direcionam a investigação principal do designer não são perguntas como “o que você precisa?” ou “o que você quer?”, mas a observação daquilo que é feito. (PACHECO E TOLEDO, 2016, p.18).

Nesse enfoque metodológico, os estudantes são orientados a observar as ações do interlocutor para identificar a motivação intrínseca que irá guiar o desenvolvimento do projeto. Qualquer informação presente no discurso do interlocutor deve ser verificada em suas ações.

Os alunos se baseiam não apenas no discurso do usuário para identificar sua motivação intrínseca, mas, mais importante, em suas ações. O que o interlocutor diz é usado como diretriz para a investigação e só é aceito como verdadeiro quando verificado por suas ações, incorporando algumas técnicas da pesquisa etnográfica clássica.³ (PACHECO; TOLEDO, 2012, p. 91, tradução nossa)

Assim, o processo projetual que antes se restringia às ideias dos alunos e à relação aluno/professor tornou-se parte de uma situação concreta em que há usuários/parceiros ativos (PACHECO, 1996).

³ The students rely not only on the discourse of the user to identify his/her intrinsic motivation, but more importantly, on their actions. What the interlocutor says is used as a guideline for investigation and it's only accepted as true when verified by their actions, incorporating some techniques from classic ethnographic research. (PACHECO; TOLEDO, 2012, p. 91)

(...) por experiência própria no mercado de trabalho, sabíamos que este meio físico-social fora da universidade era muito rico e estava em constante transformação, proporcionando assim um trabalho interessante, na medida em que ele sempre opõe resistência às ideias das pessoas que estão trabalhando com ele. A resistência é forte e por isso propicia um bom exercício. (RIPPER, 1995 apud PACHECO, 1996, p.9).

As ideias dos estudantes são testadas nesse meio extracurricular com usuários/parceiros ativos, portanto sem a possibilidade de prever de antemão o que irá acontecer e como suas ideias colocadas em prática irão se desdobrar. Nesse desdobramento reside um tipo de aprendizado que extrapola os conhecimentos disciplinares, técnicos e científicos, pois o *feedback* de cada ideia concretizada nas ações dos usuários varia a cada proposta. A compreensão em cada contexto é imprevisível e singular.

Na prática do Design Social, destaque especial é dado à observação do indivíduo ou grupo enquanto interage com o objeto que está sendo para ele projetado. Esta etapa do processo de projeto permite o entendimento amplo do efeito do objeto, que validado pela interação com o usuário, não se reduz a imagens e sons, através dos quais é vendido pela mídia. A observação do objeto em uso permite a crítica revitalizadora do processo de projeto e seu entendimento como algo em transformação, uma vez que o objeto só tem expressão quando incorporado a um contexto social, em funcionamento. (COUTO, 2017, p.35)

Saber que esse enfoque metodológico do Design em Parceria também estava presente na universidade onde eu estava pesquisando despertou a minha curiosidade e desejo de reviver aquela experiência. Não mais como estudante, mas agora como pesquisadora, o que aconteceu ao longo do segundo semestre do ano de 2015, na disciplina de Projeto Básico Contexto e Conceito do curso de graduação em Design na PUC-Rio. Observar o retorno que os estudantes traziam de suas experiências externalizadas, ora como desafio e incerteza, ora como descoberta e realização, a partir de seus próprios relatos referentes ao processo de ensino-aprendizagem por meio de projetos, reforçou a ideia de que o campo do Design é um campo fértil para explorar as potencialidades de uma formação que considere o desenvolvimento de competências necessárias em contextos de incerteza e imprevisibilidade.

Ao analisar o significado de competência, Lino de Macedo (2008) esclarece que ter competência não se resume a uma somatória de habilidades, pois requer saber trabalhar em contextos de conflitos e incerteza. Requer considerar o contexto, considerar a ação na perspectiva de suas relações com outros fatores. Implica articular relações.

Naquela ocasião, os estudantes foram solicitados a refletir sobre o processo de desenvolvimento dos projetos e citaram o desapego das próprias ideias, a abertura a outras ideias, a autoconfiança, a paciência, a superação, o trabalho em equipe, o saber ouvir um não, ou seja, salientaram competências necessárias para interagir com o grupo de pessoas com as quais desenvolveram o projeto, envolvendo principalmente a dimensão socioemocional nessas relações. (LOUREIRO, M. M, 2016).

Identificamos, nessas situações de ensino-aprendizagem com o enfoque metodológico do Design em Parceria, a importância da prática reflexiva (SCHÖN, 2000) nos momentos de incerteza do processo projetual e principalmente nas interações do estudante (designer) com o parceiro (usuário). A prática reflexiva pressupõe um processo de conhecer na ação e envolve dinâmicas de reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação em um processo de retroalimentação de ideias. Esse tipo de conhecimento é caracterizado pela dificuldade de tornar verbalmente explícito o que está sendo vivido. Por vezes é possível, por meio da observação e da reflexão sobre as ações, fazer uma descrição do saber tácito implícito nas ações (SCHÖN, 2000).

Assim, no decorrer da pesquisa de mestrado⁴ delineamos as características presentes em situações de ensino-aprendizagem por meio de projetos que contemplam a prática reflexiva e que demandam dos estudantes competências necessárias em contextos incertos e imprevisíveis, enunciando o conceito de um Design Reflexivo. O Design Reflexivo é um movimento de abertura que possibilita a *transformação* de ideias a partir de experiências com a prática reflexiva em processos de criação.

Nessa perspectiva, analisamos relatos de experiências de professores e estudantes de escolas do Ensino Fundamental que utilizam projetos como alternativa pedagógica ao ensino tradicional. Os relatos de estudantes e professores engajados em tais projetos revelaram a relevância de competências importantes nos momentos de interação com o outro⁵, principalmente com o outro social. Tais relatos também sugerem que a prática de projetos geralmente ocorre a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Percebemos, contudo, relatos de atividades realizadas por professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de desenvolver competências como a criatividade em crianças⁶, que indicavam possibilidades de desenvolvimento à luz do Design Reflexivo. Para ilustrar a questão, em uma das atividades relatadas, uma professora de uma escola particular localizada no Rio de Janeiro solicitou a crianças na faixa etária de 6 anos a criação de máquinas com sucata, visando a utilidades diversificadas. O objetivo do exercício era o desenvolvimento da criatividade. Uma possibilidade de desenvolvimento dessa atividade à luz do Design Reflexivo seria colocar as criações para outros colegas utilizarem sem que a utilidade proposta inicialmente por cada criança fosse informada. Assim, por meio de uma brincadeira, as crianças perceberiam no decorrer de uma prática reflexiva a possibilidade de haver diferentes sentidos para a sua criação, possibilitando o processo de retroalimentação de ideias.

4 Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30699/30699.PDF>

5 Compreendido como outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, a invenção, tudo o que produz efeitos nas maneiras de viver (MANSANO, 2009).

6 O termo criança é utilizado nesta pesquisa para enfatizar as especificidades da faixa etária dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta de desenvolvimento da atividade mencionada, na perspectiva do Design Reflexivo, apresenta potencial para ampliar a comunicação das crianças e favorecer a interação com outras percepções por meio da ação, na prática reflexiva. Uma comunicação que ocorre na manifestação de ideias, pensamentos e sentimentos implícitos em ações, transcendendo a linguagem verbal.

As ações de cada criança sobre a criação de seus colegas têm um caráter de imprevisibilidade que amplia as experiências para além de suas ideias. O resultado dessa experiência é a transformação de ideias, por meio do processo de retroalimentação de ideias decorrente da prática reflexiva, ao ser afetado por outras ideias/percepções.

Zavadil *et al.* (2016) destacam que teorias atuais relacionadas à criatividade a compreendem enquanto capacidade sistêmica, resultado da interação social no contexto ambiental. Também salientam que a capacidade individual de gerar uma multiplicidade de ideias a partir de abordagens distintas e romper com padrões preestabelecidos depende de competências, tais como persistência, tolerância à ambiguidade, à desordem e à complexidade, autoconfiança e abertura a experiências.

A abertura à experiência, segundo Larrosa (2011), depende de uma receptividade do sujeito para ser afetado pelos acontecimentos e estar aberto à transformação. O autor define esse sujeito receptivo e aberto a sua própria transformação como sujeito da experiência.

Assim, emergiu o conceito de um Design Reflexivo, a partir de um olhar para a experiência do estudante em situações de ensino-aprendizagem por meio de projetos que contemplam a prática reflexiva.

Diante dessas reflexões, a abordagem do Design Reflexivo na formação de crianças em ambientes educacionais configura-se como **tema** desta Pesquisa.

Partindo do **pressuposto** de que a abordagem do Design Reflexivo é adequada para a formação da criança enquanto sujeito da experiência, surge uma **questão**: de que modo a abordagem do Design Reflexivo pode ser explorada em ambientes educacionais para a formação da criança enquanto sujeito da experiência?

Entendemos que os ambientes educacionais que visam ao desenvolvimento de competências em crianças, tais como a criatividade e o protagonismo, são favoráveis para explorar a abordagem do Design Reflexivo, pois as situações de ensino-aprendizagem nesses ambientes são planejadas para a formação humana de modo integral e não apenas para a aquisição mecanizada de conteúdo.

Assim, delineamos o **objetivo** da pesquisa: explorar a abordagem do Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem com crianças, tendo como **objeto** de estudo as implicações dessa abordagem na formação da criança enquanto sujeito da experiência.

Apresentamos a seguir as diretrizes metodológicas que consideramos adequadas para a realização da pesquisa.

1.2

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa propõe uma abordagem qualitativa com estudo exploratório-descritivo.

A realização de um levantamento de dados foi planejada por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo requer, em primeiro lugar, a realização de uma **pesquisa bibliográfica** sobre o tema em questão, para que se estabeleça um modelo teórico de referência.

A pesquisa bibliográfica neste estudo abrange autores dos campos da Psicologia, do Design e da Educação, com enfoque nos conceitos de experiência e intersubjetividade.

No campo do Design, o termo experiência geralmente é associado a uma linha de pensamento focada no usuário, na experiência do usuário, em suas atitudes e comportamentos. A partir da crítica elaborada por Heinrich (2018) acerca da compreensão e do uso que se faz do termo experiência no campo, levantamos algumas questões sobre as possibilidades de experiência em processos de ensino-aprendizagem por meio de projetos, dando ênfase à experiência do designer, com base no conceito formulado por Larrosa (2011). Esse olhar é **relevante** ao considerar a formação do sujeito da experiência no campo do Design.

Os anseios por práticas educacionais que considerem as diversas dimensões da formação humana dependem, na prática, de uma atitude do sujeito de abertura à transformação. A discussão em relação ao desenvolvimento de competências importantes na formação de sujeitos com potencial transformador tem inspirado alguns programas educacionais. Lançado no Brasil em setembro de 2015, o programa Escolas Transformadoras⁷ propõe diálogos sobre a educação e sobre o papel de crianças e jovens na transformação da sociedade. Ao situar crianças e jovens como sujeitos agentes de transformação, a discussão se centra em competências, tais como a criatividade, o protagonismo e a empatia. A partir de rodas de conversa nas quais participaram, além dos organizadores do programa, acadêmicos de diversas áreas, especialistas, empreendedores sociais e jornalistas foram reunidas uma série de publicações sobre essas competências.

Percebemos que os conceitos apresentados sobre essas competências convergem para a ideia de espaço intersubjetivo abordada por Gert Biesta (2013) em sua obra *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, na qual discute a questão sobre o modo de viver com outros, num mundo de pluralidade e diferença, e propõe uma linguagem para a educação que dê resposta a esses desafios.

Em paralelo à pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento por documentação direta intensiva. Esse tipo de documentação constitui-se, em geral, pelo

⁷ <https://escolastransformadoras.com.br/>

levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem.

Desta forma, selecionamos, em uma primeira etapa para a pesquisa de campo, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral, localizada no Espírito Santo, que oferece orientações curriculares direcionadas ao desenvolvimento de competências, tais como o protagonismo e a criatividade. Para garantir o anonimato da instituição, adotamos a sigla EMEFTI-ES sempre que for necessário fazer menção à escola.

Para atender aos objetivos da pesquisa, utilizamos inicialmente a **observação não participante**, na qual o pesquisador toma contato com a realidade estudada assumindo o papel de espectador. A intenção, nesta etapa, é familiarizar-se com a instituição de ensino, compreender a pedagogia utilizada pelos professores na prática e identificar situações de ensino-aprendizagem que apresentam possibilidades de serem desenvolvidas na perspectiva do Design Reflexivo.

Utilizada na pesquisa de campo, a observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos na obtenção de informações e traz a vantagem de permitir a coleta de dados de um conjunto de atitudes comportamentais sobre as quais os indivíduos não têm consciência (LAKATOS; MARCONI, 2007). A necessidade de informações relacionadas a práticas educacionais dos professores com os estudantes nos levou a considerar esta técnica a mais adequada para este estudo.

A princípio, havíamos planejado também realizar entrevistas semiestruturadas com os professores. No entanto, no decorrer da pesquisa de campo, percebemos que essa não seria a técnica mais adequada para compreender a abordagem de ensino-aprendizagem na prática. Acreditamos que em uma entrevista formalizada o profissional da educação tende a reproduzir o discurso institucional que já nos havia sido apresentado pela pedagoga e diretora. Interessava mais observar a prática adotada pelos professores em salas de aula, para coletar informações que geralmente não se encontram nos discursos e documentos, mas em suas ações e abordagens com os estudantes.

Para a etapa de experimentação utilizamos a **pesquisa-ação**, um tipo de pesquisa social muito utilizada no campo da pesquisa educacional. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar uma prática. Ela se distingue da prática e da pesquisa científica tradicional porque “ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p.447). A pesquisa-ação é considerada uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social empregadas de forma participativa junto aos informantes (MORGROVEJO *et al.*, 2001).

Ao explorar o Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem com crianças, consideramos o professor um interlocutor/parceiro nessa etapa da pesquisa e utilizamos a metodologia do **Design em Parceria**, a qual prioriza um diálogo por

meio de ações. Além da observação das ações dos professores realizadas em salas de aula, inclui a participação do professor nas decisões tomadas para as propostas de dinâmicas com crianças. Os professores estão envolvidos em uma série de ações em suas práticas educativas. Tais ações comunicam valores em relação ao processo de ensino-aprendizagem observado.

Também utilizamos a técnica do **Jogo de Palavras** com os professores das situações de ensino-aprendizagem observadas, com o objetivo de identificar a percepção destes em relação às competências desenvolvidas nas crianças. A técnica, orientada para a motivação intrínseca, tem como objetivo a identificação e manifestação de pensamentos e sentimentos dos participantes em relação às próprias experiências e permite que conceitos sejam explorados e desenvolvidos em uma organização visual para a construção de significados simbólicos (TOLEDO e PACHECO, 2014).

A análise das dinâmicas propostas em situações de ensino-aprendizagem na EMEFTI-ES foi realizada com o auxílio de registros fotográficos e com base nas referências teóricas bibliográficas. Segundo Lakatos (2003), a interpretação procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Expõe o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. É importante que estes sejam colocados de forma sintética e clara. As imagens evidenciam aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão.

Após a análise das dinâmicas realizadas na EMEFTI-ES com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ampliamos a investigação para ambientes fora do âmbito escolar, com a intenção de abordar o Design Reflexivo com crianças nessa mesma faixa etária, dos 6 aos 10 anos de idade, em espaços de educação não formal. Um desses espaços surgiu no decorrer da pesquisa de doutorado com o projeto Mutantes, idealizado pela autora desta pesquisa e pela arquiteta Cynthia Marconsini. O projeto foi aprovado em um edital de incentivo à abertura de empresas de inovação no Programa Centelha⁸. A iniciativa é executada no Espírito Santo pela Fundação de Amparo e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

O projeto consiste na criação de um laboratório de design para que crianças e adolescentes possam explorar o universo criativo por meio de processos de design. O desafio do laboratório é atender aos diferentes desejos e necessidades das crianças e de suas famílias. Enquanto as famílias estão preocupadas com o futuro, com resultados, com o desenvolvimento cognitivo e de habilidades nas crianças, estas desejam a brincadeira e estão interessadas em experimentar, descobrir e inventar.

Assim, essa segunda etapa de pesquisa de campo ocorre em um momento de implementação do laboratório, com o desenvolvimento de kits e atividades para serem experimentadas por crianças. Diante da situação de pandemia, os kits foram desenvolvidos inicialmente para serem testados com crianças em suas próprias casas

⁸ <https://programacentelha.com.br/es/>

com a mediação dos familiares responsáveis. Posteriormente, no decorrer da pesquisa, os kits foram testados com crianças no laboratório com a mediação da pesquisadora, sendo possível a observação direta para o desenvolvimento de atividades que possam ser realizadas no espaço.

O espaço do laboratório é considerado um ambiente não formal de educação, pois há uma intenção educacional, mas também há a possibilidade do imprevisto, do que não é pré-estabelecido acontecer. Da mesma forma, a experimentação dos kits de design nas casas das crianças configura-se como um espaço de educação não formal.

1.3

Estrutura da tese

Neste primeiro capítulo, introdutório, contextualizamos as ideias que motivaram a presente pesquisa e que fundamentaram a escolha do tema e o recorte do objeto.

No capítulo 2, refletimos sobre a concepção de experiência formulada por Jorge Larrosa no contexto educacional e a trazemos para o campo do Design, com ênfase na experiência do designer em processos projetuais. Na construção teórica dessa abordagem, articulada a conceitos de projeto delineados por Miller, Argan e Findeli, ressaltamos as dimensões idiossincráticas e subjetivas que permeiam o processo projetual e que afetam as decisões dos designers ao lidar com os limites de suas ideias e com a imprevisibilidade de suas criações. Nessa perspectiva, delineamos as especificidades envolvidas na formação do designer enquanto sujeito da experiência, encontrando caminhos para tal em processos de ensino-aprendizagem por meio de projetos que contemplam a prática reflexiva no encontro com a diferença, abordagem que denominamos Design Reflexivo. As experiências que decorrem dessa abordagem envolvem a possibilidade de transformação de ideias.

O terceiro capítulo aborda reflexões contemporâneas articuladas por autores que discorrem no campo da Educação sobre espaços de experiências na formação de crianças como sujeitos com potencial transformador. As reflexões desses autores apresentam a visão de que a educação deve ser transformadora e reconhecem a importância de uma mudança de postura e de relação com o conhecimento. Na articulação dessas ideias para a transformação no âmbito educacional, surge também, neste capítulo, uma breve discussão sobre caminhos possíveis em ambientes educacionais que apresentam aspectos formais e não formais no campo.

No quarto capítulo, exploramos dinâmicas com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEFTI-ES por meio da abordagem do Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem que visam ao desenvolvimento de competências, tais como a criatividade e o protagonismo. Com base nas dinâmicas experimentadas,

avaliamos as potencialidades dessa abordagem na formação da criança enquanto sujeito da experiência e refletimos sobre suas possibilidades e limitações na escola.

No quinto capítulo, apresentamos o LAMMU - Laboratório Mirabolante MUtante -, um espaço de educação não formal criado para explorar o universo criativo junto com crianças e adolescentes. Avaliamos a abordagem do Design Reflexivo no espaço com o desenvolvimento de kits de design para serem experimentados por crianças, na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, em suas casas e no laboratório.

No sexto capítulo finalizamos com as considerações finais sobre a abordagem do Design Reflexivo em ambientes educacionais para a formação da criança enquanto sujeito da experiência.

A partir da questão que norteia o estudo, apresentamos a seguir um panorama geral da tese relacionando os objetivos específicos em cada capítulo.

Questão norteadora	
De que modo a abordagem do Design Reflexivo pode ser explorada em ambientes educacionais para a formação da criança enquanto sujeito da experiência?	

Capítulo 2	
Design como experiência	2.1 Sobre o conceito de experiência no campo do Design 2.2 Sobre o conceito de projeto no campo do Design 2.3 O sujeito da experiência no Design Reflexivo
Objetivos	
Relacionar os aspectos que configuram a experiência do designer no processo projetual com o conceito de experiência de Larrosa. Refletir sobre o sujeito da experiência no Design Reflexivo.	

Capítulo 3	
A criança enquanto sujeito: reflexões contemporâneas e desafios na educação	
Objetivos	
Abordar questões contemporâneas educacionais que discorrem sobre a formação da criança enquanto sujeito com potencial transformador.	

Capítulo 4	
Experimentando o Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEFTI-ES	<p>4.1 O caminho da Pesquisa de Campo na EMEFTI-ES</p> <p>4.2 Situações de ensino-aprendizagem na disciplina de Protagonismo</p> <p>4.2.1 Jogo de Palavras com crianças</p> <p>4.2.2 Desdobramentos</p> <p>4.2.3 Projeto de Vida</p> <p>4.3 Tangram como atividade Eletiva</p> <p>4.3.1 Imagem e Ação com Tangram</p> <p>4.3.2 Desdobramento: o espaço do outro</p> <p>4.4 A criança enquanto sujeito da experiência na EMEFTI-ES: possibilidades e limitações à luz do Design Reflexivo</p>
Objetivos	
<p>Descrever e justificar as técnicas selecionadas para a Pesquisa de Campo. Compreender a abordagem de ensino-aprendizagem da Parte Diversificada do Currículo da EMEFTI-ES. Identificar situações de ensino-aprendizagem com possibilidades de serem desenvolvidas à luz do Design Reflexivo. Explorar a abordagem do Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliar as possibilidades e limitações da abordagem do Design Reflexivo com base nas dinâmicas experimentadas e refletir sobre as potencialidades desta abordagem na formação da criança enquanto sujeito da experiência na EMEFTI-ES.</p>	

Capítulo 5	
Design como experiência no LAMMU	<p>5.1 O caminho da pesquisa no LAMMU</p> <p>5.2 Desenvolvimento dos kits de Design</p> <p>5.2.1 Desenvolvimento do Kit Halloween</p> <p>5.2.2 Experimentação do Kit Halloween</p> <p>5.2.3 Desenvolvimento do Kit Fazenda</p> <p>5.2.4 Experimentação do Kit Fazenda</p> <p>5.2.4 Experimentação no laboratório</p> <p>5.3 A abordagem do Design Reflexivo no LAMMU</p>
Objetivos	
<p>Avaliar as possibilidades e limitações da abordagem do Design Reflexivo em ambientes de educação não formal e refletir sobre as potencialidades desta abordagem na formação do sujeito da experiência, com base na experimentação de kits de design por crianças de 6 a 10 anos.</p>	

Capítulo 6
Considerações finais

2

Design como experiência

Neste capítulo, trazemos a concepção de experiência formulada por Jorge Larrosa para o contexto de ensino-aprendizagem no campo do Design, com ênfase na experiência do designer em processos projetuais. Ao articularmos essa concepção de experiência com os conceitos de projeto delineados por Miller, Argan e Findeli, ressaltamos as dimensões idiossincráticas e subjetivas que permeiam o processo projetual e que afetam o modo como os designers lidam com os limites de suas ideias e com a imprevisibilidade de suas criações. Nessa perspectiva, delineamos as especificidades envolvidas na formação do designer enquanto sujeitos da experiência, encontrando caminhos para tal em processos de ensino-aprendizagem por meio de projetos que contemplam a prática reflexiva no encontro com a diferença, abordagem que denominamos Design Reflexivo.

Capítulo 2	
Design como experiência	2.1 Sobre o conceito de experiência no campo do Design
	2.2 Sobre o conceito de projeto no campo do Design
	2.3 O sujeito da experiência no Design Reflexivo
Objetivos	
Relacionar os aspectos que configuram a experiência do designer no processo projetual com o conceito de experiência de Larrosa. Refletir sobre o sujeito da experiência no Design Reflexivo.	

2.1

Sobre o conceito de experiência no campo do Design

Fabiana Heinrich (2018), em sua tese *Crítica da experiência como mercadoria no campo do Design*, critica a compreensão e o uso que se faz do termo experiência no campo do Design como algo natural, de sentido fixo, não cambiante e como mercadoria passível de ser projetada.

Após examinar definições de experiências no campo do Design, Heinrich argumenta que o que se oferece no campo são promessas – que podem ou não se

realizar – de que o uso de um objeto ou mercadoria se dará de determinado modo e de que a experiência consequente desse uso será da maneira prevista. Portanto, a experiência poderá ser uma decorrência, mas não pode ser projetada em si.

Dessa forma, a autora alerta para o fato de que o entendimento de se projetar a experiência na verdade se traduz em projetar um usuário, geralmente anônimo, apolítico, inexistente (e não em projetar para o usuário). Consequentemente, esse usuário é compreendido como um ser passivo, que não resiste, que não se manifesta e, portanto, sem espaço para o contraditório. A autora questiona: como projetar algo ou projetar para algo descrito como abstrato, emocional, genuíno, individual, não copiável, tendo em vista que um projeto resulta em algo concreto, racional, copiável, coletivo? Heinrich afirma, ainda, que se os projetos são desenvolvidos com o intuito de gerar lucro, ao considerar a experiência comercializável, entende-se esta como mercadoria. Considerando esses questionamentos, qual seria a possibilidade de uma experiência no campo do Design?

Heinrich (2018) investiga a pluralidade de significados do termo experiência, apontando a sua complexidade, e faz uma reflexão acerca de que tais significados podem ser atualizados para uma variedade de propósitos diferentes e antagônicos, permitindo tanto a lamentação de que a experiência já não é possível, quanto a noção de que vivemos em uma “sociedade da experiência”. As diferentes noções serviriam “politicamente como guias normativos para práticas sancionadas pelas instituições sociais e culturais” (HEINRICH, 2018, p.87).

Larrosa (2011), na posição de filósofo contemporâneo e educador, a partir de sua definição de experiência, lamenta a escassez de experiências na educação. O autor critica as tentativas na pedagogia de sempre controlar a experiência, submetê-la a uma causalidade técnica e conduzi-la para um fim preestabelecido. Segundo Larrosa, ao prevenir o que ela tem de incerto, os educadores impossibilitam o que ela poderia ter de pluralidade e a convertem em um caminho seguro para um modelo prescritivo de formação.

O autor reivindica, então, sua concepção de experiência nos espaços educacionais como espaços em que também podem (ou deveriam) ocorrer imprevistos. “Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma.” (LARROSA, 2011, p.24-25). Espaços em que podemos (ou deveríamos) habitar também como sujeitos da experiência e não apenas como especialistas.

A experiência, para Larrosa (2011), supõe um *acontecimento* (grifo do autor), um passar de algo que não sou eu. Esse “algo que não sou eu” significa algo que não é uma projeção de mim, nem de minhas ideias, nem de meus projetos, nem de meus sentimentos, nem de minhas intenções. Algo que não depende do meu saber, do meu poder, de minha vontade. Significa “outra coisa que eu”. É outra coisa do que aquilo

que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. A essa “outra coisa que eu” o autor define o princípio da exterioridade, ou da alteridade, como um dos princípios que constitui a experiência. Nesse sentido, não há experiência sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um acontecimento, que é exterior a mim, estrangeiro a mim.

Ao analisar o significado da palavra experiência, Larrosa (2002) discorre sobre o que define ser uma *experiência*. De sua origem do latim *experiri* que significa provar (experimental), o autor a define como um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Do radical *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo e da raiz indo-européia *per*, bem como dos derivados dessa raiz em grego (*peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite), o autor a relaciona com a ideia de travessia, de percurso, de passagem.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. (LARROSA, 2002, p.25)

No entanto, seguindo as reflexões do autor, esse acontecimento, um passar de algo que não sou eu, passa em mim. O lugar da experiência sou eu. É em mim, em minhas ideias, em minhas representações, em meus sentimentos, em meus projetos, em meu saber, em minha vontade, onde a experiência tem lugar. O lugar da subjetividade. A experiência é sempre subjetiva.

Então a experiência tem um movimento ao encontro de algo que não sou eu e um movimento de volta, no qual esse encontro me afeta, produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero. Nesse movimento, o autor define o princípio da reflexividade. Por ser reflexiva a experiência tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Porque se trata de um sujeito capaz de ser afetado, capaz de que algo lhe aconteça e o transforme. Trata-se, portanto, de um sujeito sensível, exposto, aberto a sua própria transformação.

Por conseguinte, um sujeito incapaz de experiência seria um sujeito autodeterminado, definido por seu saber, por sua vontade, inatingível e apático, ou seja, incapaz de ser transformado. Daí a relação constitutiva apresentada pelo autor entre a ideia de experiência e a ideia de formação (diferente da ideia de aprendizagem no sentido cognitivo ou da educação como algo que tem a ver com o saber). Dessa forma, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito. O sujeito da experiência é como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida.

Ao lamentar a falta de experiências na sociedade contemporânea, Larrosa (2011) critica a relação que temos com o conhecimento enquanto mercadoria.

Temos o conhecimento, mas como algo exterior a nós, como algo útil ou uma mercadoria. [...] Consumimos arte, mas a arte que consumimos nos atravessa sem deixar nenhuma marca em nós. Estamos informados, mas nada nos comove no íntimo. [...] Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. (LARROSA, 2011, p.13)

Para Larrosa (2011), a experiência como formação supõe o cancelamento dessa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos). O saber da experiência não está, como o conhecimento científico, fora de nós, e, só tem sentido, no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade.

Diante do que foi exposto, trazemos essas reflexões para o contexto educacional no campo do Design, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem por meio de projetos, já que o autor nos instiga a pensar sobre a possibilidade de experiências na educação. De que forma, então, podemos habitar como sujeitos da experiência no campo do Design? Em que momentos, no processo de ensino-aprendizagem, vacilam nossos saberes, nossas técnicas, nossas ideias, nossas intenções? E como esses momentos nos afetam?

Para seguirmos com a reflexão, faz-se necessário discorrermos sobre o conceito de projeto no campo do Design.

2.2

Sobre o conceito de projeto no campo do Design

Segundo Miller (1988) a palavra design em inglês é utilizada tanto como verbo quanto substantivo. Ao definir design, o autor ressalta o entendimento da palavra como verbo, acentuando que esta deve ser compreendida enquanto processo. Para Miller, design é um processo *não linear* (grifo nosso) de pensamento que envolve várias ações para a criação de algo que está sendo projetado. Portanto, a coisa criada não é design, mas o seu resultado.

Nesta definição, design é a atividade de criação, compreendida em oposição ao produto de uma criação. É uma sequência ou um conjunto de eventos e procedimentos, preenchidos pelo pensamento, que levam à criação daquilo que está sendo projetado. Esse processo de pensamento envolve também as várias atividades comumente associadas ao pensar – contemplar, falar, escrever, desenhar, modelar, construir, etc. – e que são utilizadas para transportar uma “imagem de possibilidade” ao longo do percurso que se inicia na concepção original do produto e termina em sua realização. (MILLER, 1988, p.1).

O autor afirma, ainda, que a coisa criada não se restringe a categorias de objetos ou eventos que se supõe possuir algum tipo de apelo estético.

Qualquer coisa pode ser projetada, ou seja, pode ser criada a partir de uma intenção ou propósito. O total processo de pensamento que cadencia a criação daquela coisa, o processo que lhe dá forma, seja ela *física, temporal, conceitual* ou *relacional* é design. (MILLER, 1988, p.4).

Argan (1993) salienta que a cultura de projeto não é uma condição que existiu desde sempre. O autor define projeto como proposta de mudança de algo, o que supõe uma análise crítica do existente, do contexto e, por isso, pode-se dizer que pressupõe uma ideia de valor. Nesse sentido, afirma que o projeto é um procedimento de valorização. Um processo, uma sucessão de ações de valorização. Argan (1993) define o que seria valor nesse contexto.

O valor não é algo que está ligado às coisas, mas uma atribuição de significação que se dá às coisas. Se não compreendo nada de pintura, se sou completamente alheio à pintura e se me mostram um quadro de Rafael ou um quadro de Cézanne, isso não terá nenhum valor para mim. Isso só assume um valor no momento em que eu o reconheço, no momento em que seja eu quem lhe atribui um valor (ARGAN, 1993, p.4).

Para o autor, esse processo de valorização é um problema já que o projeto deixa traços (objetos), e o objeto é qualquer coisa que é definida por e, ao mesmo tempo, define o sujeito.

Mas o que é o sujeito? O sujeito é aquele pelo qual uma coisa é um objeto. Um objeto é uma coisa que é refletida, feita, organizada por um sujeito. E ao mesmo tempo em que define a individualidade do objeto, o objeto definiu minha individualidade. Eu sou um indivíduo enquanto sujeito, sujeito enquanto penso um objeto. (ARGAN, 1993, p.4).

Argan (1993) opõe à ideia de projeto, a ideia de programa, por não ser o resultado de uma crítica. O autor salienta que um esquema de desenvolvimento quase automático de uma tecnologia não se configura como projeto e sim como programa, pois nesse caso trata-se de uma projeção de si. Assim, Argan (1993) reflete sobre os problemas de um automatismo, com as possibilidades tecnológicas de criar mecanismos capazes de se corrigir e questiona o consumo fugaz das imagens produzidas pelo aparato tecnológico, tornando a imaginação uma atividade somente de recepção. A imaginação que seria, nas palavras do autor, pensar a posteridade, por meio da qual estaríamos pressupondo uma ideia de valor e não se pode conceber a ideia de projeto sem uma ideia de valor. Esse é o motivo pelo qual se diz que o projeto não é científico “pois sabemos muito bem que as coisas se darão de uma maneira totalmente diferente do modo como as projetamos” (ARGAN, 1993, p.4).

Heinrich (2018) destaca a importância de percebermos e reconhecermos os limites dos nossos projetos, o que estamos projetando e o que fica de fora. De acordo com a autora, criar significa que criamos coisas para serem usadas. “As pessoas são partes ativas do sistema e por que são muito menos previsíveis e menos compreendidas do que os computadores e outras partes tecnológicas do sistema, elas exigem um estudo e compreensão ainda maiores” (HEINRICH, 2018, p.31).

Ao refletir sobre uma abordagem sistêmica do processo projetual, Findeli (2000) alerta para a importância da aprendizagem das “relações invisíveis” que permeiam o processo de projetar. Tais relações abrangem pensamentos, motivações, propósitos, sentimentos, necessidades, aspirações que devem também ser consideradas como parte do processo. Como designer e usuário são partes do sistema esta dimensão de aprendizagem deveria ser considerada. O autor delinea uma nova estrutura lógica para o processo projetual na qual a produção de um artefato não é o único modo de atuação de um designer e na qual não há soluções, mas transformações.

A produção de um objeto material não é o único modo de transformar um estado A em um estado B; como designer e usuário estão envolvidos em um processo, acabam se transformando também, e esta dimensão de aprendizagem deveria ser considerada também como parte do projeto. (FINDELI, 2001, p.10 – tradução nossa).

Findeli (2001) destaca que a decisão de não produzir um artefato também faz parte do processo projetual e coloca em relevância o agir em relação ao fazer.

Dentro desses sistemas complexos, espera-se que os designers ajam em vez de fazer. Em outras palavras, o fazer (poiesis) deve ser considerado apenas um caso especial de agir (práxis), na medida em que mesmo “o não fazer” ainda é “agir”⁹ (FINDELI, 2001, p.14, tradução nossa).

Nessa concepção de projeto, o designer não atua sobre, mas dentro do sistema. A tarefa do designer é compreender sua dinâmica sendo o estado B um estado transitório, mais ou menos estável, entre várias possibilidades, aquela definida pelo designer e pelo usuário de acordo com seus conjuntos de valores.

Tecendo uma articulação entre as noções de projeto de Miller(1988), de Argan (1993) e de Findeli (2001), podemos considerar que o projeto é um processo não linear de pensamentos e ações de valorização, no qual designers e usuários são afetados. Nessa concepção, os aspectos subjetivos que permeiam o processo projetual são ressaltados.

Como percebemos na metodologia do Design em Parceria, na qual a presença do parceiro em todo o processo traz elementos de aprendizagem que transcendem os aspectos técnicos e objetivos. Os participantes (usuários) que vivenciam o contexto a ser projetado tendem a ter uma visão menos idealista e oferecem resistência às ideias propostas pelos estudantes de design, expondo-os às incertezas do cotidiano. Ao lidar

⁹ Within these complex systems, designers are expected to act rather than to make. In other words, making (poiesis) must be considered only a special case of acting (praxis), to the extent that even “not making” is still “acting.” (FINDELI, 2001, p.14).

com um usuário ativo que resiste e que se manifesta, o processo projetual ganha espaço para o contraditório. A tentativa de projetar para o usuário - e não de projetar o usuário - possibilita um exercício na formação de designers para a compreensão das influências contextuais de sua atuação. As frustrações que podem ocorrer nesse processo trazem um entendimento dos limites do campo que os designers irão atuar.

Assim, as experiências pelas quais passam os estudantes nesse processo de ensino-aprendizagem referem-se também, seguindo Larrosa (2011), com o não saber, com o limite do que sabemos, com o limite das nossas ideias, da nossa linguagem, com o limite do que podemos.

Parafraseando Larrosa, o importante (como dimensão de aprendizagem, de transformação) não é o resultado de um projeto, mas o modo como em relação às possibilidades de uso observadas posso formar ou transformar minhas ideias, meus pensamentos, meus sentimentos, minha linguagem. Trata-se de uma relação de escuta e não de apropriação. Na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida.

Dessa forma, podemos nos perguntar onde se encontra a dimensão de exterioridade, de alteridade e de transformação no design(er)? Onde é possível a capacidade de escuta do que não sabe, do que não quer? A possibilidade de transformação do designer dependerá do quanto este estará “disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar pelo que lhe vem ao encontro” (LARROSA, 2011, p.13). Porque, geralmente, essa escuta emerge como sentimento de fracasso. Trata-se de pensar o design como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.

Larrosa (2011) critica as tentativas da pedagogia de sempre controlar a experiência, submetê-la a uma causalidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia produzir-se como experiência, capturá-la em um conceito que impossibilite o que poderia ter de pluralidade, prevenir o que tem de incerto, conduzi-la para um fim preestabelecido. Isto é, convertê-la em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado para um modelo prescritivo de formação.

Vale a pena ressaltar que quando tratamos de aspectos técnicos no campo do Design, a objetividade do conhecimento científico é indispensável. No entanto, por se tratar de uma atividade de criação, de imaginação e de transformação, na qual lidamos com pessoas e criamos para pessoas, deve(ria) servir também como espaço para habitar como sujeitos da experiência, espaços em que possamos lidar com a imprevisibilidade de nossas criações, em que possamos colocar o especialista de lado e nos permitir momentos de escuta.

Argan (1993) salienta a possibilidade de mudanças na atividade projetual como distinção do automatismo programático por serem imprevisíveis e subjetivas, por serem resultados de uma crítica do existente.

O projeto pode ser mudado como cada um de nós pode mudar seu comportamento segundo as circunstâncias do real. Mas o programa, ao contrário, não aceita ser mudado, porque o programa é uma espécie de automatismo que é alheio à vontade humana, e se diz que é o produto de uma tecnologia moderna. É o computador que programa (ARGAN, 1993, p.6).

Para nós, designers, estende-se o questionamento. Qual o rastro que fica após as experiências pelas quais passamos ao projetar? A fim de ampliar essa reflexão citamos um texto, no qual Larrosa (2011) provoca o sujeito leitor, trocando-o pelo sujeito designer.

Um *designer* que, após projetar, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um *designer* que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o processo. Domina todas as estratégias de *linguagem e comunicação* que os designers têm que dominar. Seguramente é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre *design*. [...] é um *designer* que não põe em jogo a si mesmo no que *projeta*, um *designer* que pratica um modo de *projetar* no qual não existe relação entre o *processo* e sua própria subjetividade. É também um *designer* que vai ao encontro do *usuário*, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um *designer* que não se deixa dizer nada. Por último, é um *designer* que não se transforma. Em seu processo não há reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que *projeta*. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que *projeta*. Porque é incapaz de uma experiência.¹⁰

2.3

O sujeito da experiência no Design Reflexivo

De que forma, então, podemos habitar como sujeitos da experiência no campo do Design? Em que momentos, nos processos de ensino-aprendizagem, vacilam nossos saberes, nossas técnicas, nossas ideias, nossas intenções? E como esses momentos nos afetam? Onde se encontra a dimensão de exterioridade, de alteridade e de transformação no design(er)?

Observamos a possibilidade de escuta em processos de ensino-aprendizagem no campo do Design que contemplam a prática reflexiva, enunciando assim o conceito de um Design Reflexivo.

A prática reflexiva é proposta por Schön (2000) como uma epistemologia da prática que se difere da racionalidade técnica derivada da filosofia positivista.

¹⁰ Texto original: Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto. Domina todas as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar. Seguramente é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre o texto. [...] é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão. (LARROSA, 2011, p.09).

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p.15).

O autor argumenta que há situações problemáticas que escapam aos cânones da racionalidade técnica. “Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica” (SCHÖN, 2000, p.17). Schön (2000) salienta que, geralmente, os problemas não se apresentam como estruturas bem-delineadas e a construção de problemas depende de uma complexidade de fatores como antecedentes disciplinares, bagagem teórica, visão de mundo, interesses e perspectivas econômicas e políticas.

As pessoas que têm pontos de vistas conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e têm compreensões diferentes dos fatos que observam. Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível. (SCHÖN, 2000, p.16).

Schön (2000) questiona a abordagem focada apenas na racionalidade técnica na formação de profissionais, denunciando um despreparo destes ao lidar com o que o autor chama de zonas indeterminadas da prática, nas quais os profissionais se deparam com situações de incerteza, singularidade e de conflitos de valores. O autor chama de *talento artístico* (grifo do autor) os tipos de competências necessárias para lidar com essas situações. O talento artístico, segundo Schön, está no conhecimento que nossas ações revelam. Corresponde a uma forma de saber diferente do conhecimento científico, tendo o rigor em seus próprios termos. É um conhecimento que se encontra na *performance* (grifo do autor).

Para o autor, quando há resultados inesperados em nossas ações, quando algo nos parece estranho ou simplesmente passamos a perceber de outra maneira, podemos responder a essa situação através da reflexão. Podemos refletir sobre a ação de forma retrospectiva ou podemos refletir-na-ação sem interrompê-la. E cada reflexão prepara o campo para a próxima. A prática reflexiva consiste em um processo de retroalimentação desencadeado por elementos surpresas que reestruturam nossas estratégias de ação, nossas compreensões dos fenômenos ou formas de conceber problemas.

Na metodologia do Design em Parceria, o estudante designer está sujeito a lidar com as condições de possibilidades em um contexto a ser definido pela atuação dos participantes (ações de valorização), uma realidade não controlada pelo estudante e pelo professor. No entanto, lidar com uma situação incerta, na qual há outras perspectivas a serem consideradas, requer uma mudança de postura em relação ao conhecimento, como nos instiga Larrosa (2011).

As ações dos usuários são ricas em informações e as reflexões dos estudantes de design sobre essas ações são oportunidades para esse processo de retroalimentação de ideias e, conseqüentemente, para a ampliação de suas percepções e compreensões sobre aquele contexto. Quando, por exemplo, os usuários conferem sentido às criações dos estudantes de modo diferente daquele imaginado e proposto inicialmente. Este é um momento no processo que se revela oportuno para os estudantes compreenderem, por meio da reflexão sobre essas ações, valores implícitos que não haviam sido percebidos anteriormente. Essa prática reflexiva proporciona um novo olhar para o contexto.

No processo de design, as ações (de valorização) associadas à atividade de pensamento (in)formam visões de mundo. O designer, ao projetar, transporta uma “imagem de possibilidade” que se constitui na sua visão de mundo, definindo sua proposta de mudança de algo. Contudo, a concretização dessa proposta depende das ações (de valorização) dos usuários. Tais ações fornecem informações importantes a serem consideradas pelos designers em seus processos projetuais para o entendimento do contexto de atuação a partir de uma atitude relacional. A atitude relacional reside no trabalhar *com* (grifo nosso). Mas é importante destacar que esse *com* implica lidar com a diferença e não se restringe a um consenso resultante de um trabalho coletivo. Propomos avançar essa reflexão para uma relação dialógica intersubjetiva.

Biesta (2013) discorre sobre a ideia de espaço intersubjetivo, ressaltando a dimensão social do espaço em que o sujeito emerge como um ser singular e único. O autor parte de reflexões nas quais recorre aos pensamentos de Foucault sobre a morte do sujeito, de Levinas sobre a concepção de alteridade e de Arendt sobre a ideia de ação. Nessa discussão, as singularidades dos sujeitos são possíveis no encontro com a diferença e o tornar-se presença só pode ocorrer numa situação social, pois é necessário um encontro com *outros* (grifo do autor). Consiste em ser inteiramente relacional e não em autoexpressão.

A discussão do espaço intersubjetivo mostra que tornar-se presença não é algo que se pode fazer sozinho. Alguém pode introduzir seu início no mundo, mas ele precisa de um mundo – um mundo composto de outros “iniciadores” – para vir a esse mundo. São necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo. Isso significa que o espaço social, o espaço da intersubjetividade, não é um espelho em que podemos finalmente ver e encontrar nosso verdadeiro eu. O espaço da intersubjetividade, poderíamos dizer, é um espaço “perturbador”, mas essa é uma perturbação necessária, uma perturbação que unicamente torna possível nosso tornar-se presença. (BIESTA, 2013, p.51)

Agir nesse sentido corresponde à condição humana da pluralidade, pois reside no fato de que sempre agimos sobre seres que são capazes de suas próprias ações. Assim, não se trata de um processo cosubjetivo no qual os indivíduos trabalham juntos e produzam coisas. “O agente que é revelado no ato não é um autor ou um produtor, mas um sujeito no duplo sentido da palavra, a saber, alguém que iniciou a ação e alguém que sofre as conseqüências” (BIESTA, 2013, p.47).

A compreensão da ação proposta por Arendt revela que o que torna nosso ser com outros *difícil* é, ao mesmo tempo, o que torna nosso ser com outros *possível* – isto é, desde que concebamos nosso ser com outros como ser com *outros*. Afinal, há sempre a opção de impor nossos inícios aos outros, com isso negando e erradicando a outridade do outro. Esse é o ponto em que a ação se torna fazer, isto é, em que o modo de atividade se torna tecnológico. (BIESTA, 2013, p.75)

Em muitas situações (conscientes disso ou não), há uma imposição nas ações dos designers que acabam por eliminar a outridade do outro. Lima (2016), por exemplo, ressalta as relações de poder envolvidas nas ações dos designers no âmbito profissional ao retratar as relações entre designers e artesãos.

Muitas vezes o designer não quer dividir o poder e projetar juntamente com o artesão e acaba impondo um projeto sem futuro. Uma situação curiosa, porque o designer, ao menos, deveria ser capacitado para trabalhar em equipes multidisciplinares. Forty (2007) destaca que essa é uma atividade por natureza, social e não puramente individual. Entretanto, se disseminou um mito da autonomia criativa, da onipotência sobre todo seu processo de produção e falsa ideia de um gênio criativo. Isso gera nos designers ilusões grandiosas sobre a natureza de seu trabalho, tornando alguns profissionais prepotentes, que não estão preparados para compartilhar o poder. (LIMA, 2016, p.17)

A autora analisa as influências do mercado na produção de subjetividades e como essas influências se manifestam nas ações de designers, contribuindo para uma prática reducionista que não considera as particularidades da comunidade artesã, ou seja, uma prática na qual os designers eliminam a outridade dos artesãos.

A educação tem um importante papel na formação de designers capazes de refletir sobre as consequências de suas próprias atuações e de lidar com a pluralidade. Para isso é necessário ampliar práticas educacionais que os capacite a lidar com situações que escapam ao seu controle, situações em que possam lidar com aspectos conflitantes e ambíguos de suas criações.

Situações como as mencionadas anteriormente, nas quais o estudante designer precisa lidar com elementos surpresas, imprevisíveis e singulares ao colocar suas ideias em prática e ao observar o *feedback* dos usuários. Quando esse feedback não corresponde às expectativas iniciais, há uma oportunidade de reflexão e de transformação de ideias. No entanto, esta oportunidade depende de uma atitude do sujeito de abertura a mudanças, depende de um sujeito receptivo, exposto.

Um sujeito exposto é o sujeito definido por Jorge Larrosa como sujeito da experiência. Um sujeito que possui uma abertura para ser afetado pelos acontecimentos e, portanto, está aberto à transformação. Na experiência há um movimento de exteriorização do sujeito ao encontro do acontecimento e um movimento de volta que produz efeitos no sujeito. E se produz efeitos no sujeito, o transforma. Portanto, o percurso que a experiência implica é uma relação entre o eu e o outro que o transforma (LARROSA, 2011).

Esse movimento de exteriorização do sujeito e de transformação é uma possibilidade presente no exercício que o designer faz ao observar e analisar os diferentes usos decorrentes das ideias projetadas, quando este se dispõe a compreender o contexto de atuação como um contexto indefinido, no qual há outras perspectivas e subjetividades a serem consideradas, quando o designer está aberto às imprevisibilidades que possam surgir em seu processo criação e está atento às informações que delas decorrem.

Podemos associar a não linearidade do pensamento descrita por Miller (1988) a esse movimento de reflexividade que ocorre no encontro com o outro, que não é um movimento só de ida, pois não se trata de uma projeção de si, mas de lidar com as possibilidades de mudanças (Argan, 1993) e de transformação dos próprios pensamentos e ideias (Larrosa, 2011). É uma atividade escuta e de exposição do sujeito, em oposição a uma reação automática às informações ou à imposição de ideias. É esse movimento que torna possível o processo de retroalimentação de ideias da prática reflexiva.

As características do Design Reflexivo, tais como o pensamento não linear, o contexto indefinido, a atitude relacional, a imprevisibilidade das ações, a exposição do sujeito e a diversidade de ideias, contribuem para a formação do sujeito da experiência, pois oferecem aos estudantes espaços nos quais possam lidar com elementos surpresas, imprevisíveis e singulares, espaços nos quais possam lidar com a pluralidade e a diferença.

No entanto, quando abordagens deste tipo são oferecidas apenas no momento de graduação, encontra-se resistência dos estudantes por estarem condicionados a um modelo de formação escolar que, geralmente, elimina tudo que traz desordem, incerteza ou contradição. É importante que esse tipo de abordagem faça parte também e principalmente da formação de crianças e jovens.

Tabak (2012) evidencia a tensão existente no âmbito educacional contemporâneo que, embora ainda permaneça preso às amarras mecanicistas, procura superar o modelo tradicional escolar ao buscar outras abordagens de ensino-aprendizagem.

A tônica do discurso contemporâneo acerca da Educação básica parece estar na ideia de que o acúmulo de conhecimentos não mais é suficiente para a formação do indivíduo – até porque não conseguimos prever que saberes serão relevantes quando os alunos deixarem as escolas. Portanto, deve-se ter por foco o desenvolvimento de capacidades ou competências e habilidades transversais aos conhecimentos disponíveis e aos diferentes domínios (TABAK, 2012, p.18).

Essas questões têm desafiado instituições escolares contemporâneas a romper com a estrutura rígida curricular e a encontrar possibilidades de flexibilizá-las.

Seguimos, no próximo capítulo, com reflexões contemporâneas articuladas por autores que discutem abordagens de ensino-aprendizagem no campo da Educação, centradas na formação de crianças enquanto sujeitos com potencial transformador, capazes de lidarem com a pluralidade e a diferença.

3

A criança enquanto sujeito: reflexões contemporâneas e desafios na educação

Capítulo 3
A criança enquanto sujeito: reflexões contemporâneas e desafios na educação
Objetivos
Abordar questões contemporâneas educacionais que discorrem sobre a formação de crianças enquanto sujeito com potencial transformador.

De acordo com a psicoterapeuta de crianças e adolescentes Ana Olmos (2016), para que o ser humano se constitua como sujeito é necessário o vínculo com outros. Assim, a autora ressalta o caráter constitutivo da subjetividade.

A subjetividade vai se constituindo ativamente e em inter-relação com a família, com base no vínculo mãe-filho e nos vínculos intrafamiliares, e, então, com outros grupos e instituições que propõem os modelos socioculturais predominantes, naquele momento. (OLMOS, 2016, p.23).

Por ser uma produção incessante nos encontros que vivemos com o outro, a subjetividade não é passível de centralização no indivíduo. Nesse processo, participam múltiplos componentes resultantes da apreensão parcial que o ser humano realiza no contexto social, podendo ganhar contornos distintos, modos de subjetivação distintos, afirma Mansano (2009).

Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. (MANSANO, 2009, p. 111).

No entanto, a autora alerta para a possibilidade de as referências subjetivas tomarem uma posição dominante e organizada a serem simplesmente reproduzidas pela coletividade, por meio de instituições, linguagens e práticas vigentes em cada tempo histórico. Ao refletir sobre a importância de acolher a diferença como parte integrante da vida, a partir da qual o outro possa existir sem ser reduzido a um cumpridor de novas normas universalizadas, Mansano (2009) defende os pensamentos de Deleuze e Guattari, os quais ressaltam os processos de singularização como resistência aos registros de referências dominantes, que buscam fixar a força subjetiva. Nos processos de singularização seria possível experimentar diferentes maneiras de perceber o mundo e nele agir (Mansano, 2009).

Coelho e Figueiredo (2004) informam a importância do reconhecimento da alteridade nas teorias psicológicas sobre a constituição da subjetividade em contraponto à tradição filosófica moderna, na qual o “eu” é concebido como unidade auto constituída, independente da existência de outros singulares e diferenciados.

Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev Vygotsky são três autores que, segundo Bussoletti e Molon (2010), colaboram significativamente para um diálogo sobre a questão da alteridade nos campos da Psicologia e Educação. No cerne do pensamento de Bakhtin, Benjamin e Vygotsky está presente um modelo de subjetividade que possui na alteridade o seu suporte, sendo a subjetividade sempre da ordem do *entre* (grifo das autoras), da intersubjetividade, ou seja, não existe uma subjetividade referente a um Eu isolado, associal, a-histórico, nem um Eu homogêneo, acabado. A relação Eu-Outro é que constitui o sujeito.

Para Bussoletti e Molon (2010), a alteridade pode ser exercida por um duplo movimento no território Eu-Outro. O de acolher o estranho, mas também de se movimentar em sua direção. No entanto, ao admitirem a impossibilidade de coincidência entre os olhares do Eu e do Outro, reconhecem tal movimento como um lugar de tensão, de impossibilidade de completude, já que ocupam diferentes posições e lugares sociais. “O meu olhar não coincide com o olhar do Outro. (...) o meu olhar sobre o Outro não coincide com o olhar que ele tem de si mesmo.” (BUSSOLETTI; MOLON, 2010, p.86). Assim, as autoras salientam a diferença de lugares ocupados por sujeitos que, consequentemente, apresentam diferenças de posições, de valores.

Geralmente, afirma Olmos (2016), é na escola que a criança passa a se relacionar em um universo que transcende os vínculos intrafamiliares, possibilitando vivências no encontro com a diferença. No entanto, Limaverde (2019) observa a propagação do automatismo das sociedades com foco no mercado, por meio de instituições escolares que perpetuam o caráter utilitarista das escolas, com base no cumprimento de metas e prazos, e restringem o desenvolvimento da criatividade e a convivência na diversidade.

Teixeira (2014) em breve panorama sobre o conceito de criatividade observa que a maior parte das definições o associa à questão da inovação como ponto preponderante. Vigotsky (2014) define o novo como tudo o que ultrapassa os limites da rotina e entende a atividade criadora como aquela que combina e modifica, a partir de elementos da experiência passada, novas situações. Por isso, associa a criatividade a uma variedade de experiências humanas que ampliam a atividade imaginativa.

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a seguinte: se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança. Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila. Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa. (VIGOTSKY, 2014, p.33).

Larrosa (2011), ao definir a experiência como percurso pelo desconhecido atribui ao significado do termo a ideia do novo como aquilo que se desconhece ou se estranha, pois está distante da rotina, do conhecido, daquilo que se repete ou reproduz.

Assim, podemos afirmar que a criatividade depende de uma variedade de experiências no encontro com a diferença, as quais irão contribuir para romper paradigmas.

O currículo disciplinar fragmentado e descontextualizado, a pressão por resultados e a organização dos alunos em espaços de confinamento são apontados por Mackay (2019) como fatores que alimentam a competição, a vigilância do outro e a desconfiança nas relações sociais. Para a autora (2019), nesse modelo escolar as crianças acabam valorizando “a resposta certa” em detrimento da curiosidade e da imaginação.

Atitudes como subordinação à autoridade, conformismo, competição, discriminação, consumismo e a disposição de explorar o semelhante e utilizar os recursos naturais de forma imprudente costumam ser ensinadas na escola. A efetividade desse aprendizado é, curiosamente, muito maior que a de conteúdos disciplinares. (LIMAVERDE, 2019, p. 37)

Park e Fernandes (2005) ressaltam a importância da prática de um diálogo com o que é diferente, quando se pensa em um processo educacional que priorize a transformação. E que os envolvidos nesse processo, para poderem ter em si a potência de transformação, necessitam vivenciar o processo criativo. Portanto, se há a intenção de transformar a educação é necessário oferecer possibilidades de exercício e vivência de diálogos com pensamentos divergentes, contraditórios, diferentes, criativos. A partir de pensamentos de Deleuze e Guattari, as autoras refletem sobre a importância do caos como elemento fundamental presente no processo criativo e que, geralmente, é excluído da educação formal.

Para Bassi (2016), a empatia é importante na criação de ideias e na transformação da realidade, pois significa ser capaz de ouvir ideias e articular as suas próprias, assim como compreender seus próprios sentimentos para compreender os sentimentos dos outros. Por isso, o autor afirma que a empatia multiplica a potência de sentir e agir. “Empatia, trabalho em equipe, criatividade, liderança compartilhada e protagonismo nada mais são do que modos de relação” (BASSI, 2016, p.10).

Pasquali (2017) entende o protagonismo como balizador de como são construídas as relações em um encontro de múltiplas vozes. Portanto, também significa assumir responsabilidades pelo que se oferece ao outro. Por isso, segundo Moura (2017), o protagonismo não se associa ao conceito de competição, pois implica a existência de outros protagonistas e um não substitui o outro. “Os outros não são bases, nem massas, nem opositores. São atores em diversos papéis, ora de autores, ora de agentes, sempre sujeitos, e não objetos da ação do protagonista” (MOURA, 2017, p.28). Nesse sentido, falar em protagonismo é trabalhar a partir das potencialidades do sujeito e não a partir de suas carências.

Friedmann (2017) afirma que o protagonismo é exercido pelas crianças “quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, da arte, da música, da dança, do esporte” (FRIEDMANN, 2017, p.42). Segundo a autora, o reconhecimento do protagonismo infantil é um movimento que questiona o adultocentrismo, ou seja, questiona as decisões que adultos tomam para e pelas crianças sem lhes dar voz, sem considerar o que elas pensam, sentem, o que as interessa.

Os adultos precisam transformar suas posturas para compreender o significado das diversas formas em que crianças manifestam seu protagonismo: intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos. (FRIEDMANN, 2017, p.44).

CARVALHO *et al.* (2019) questionam a centralidade das linguagens escrita e oral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, muitas vezes, são abordadas de maneira mecânica e pouco contextualizada. Os autores problematizam rupturas que geralmente ocorrem na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e destacam a importância da articulação das linguagens escrita e oral de maneira fluida e também criativa sem se sobrepor a outras linguagens e dimensões formativas. “Na verdade, é um processo inter-relacional da experiência de escrever e ler com a de desenhar, imaginar, jogar (...)” (CARVALHO *et al.*, 2019, p.83)

É interessante pensar também que a infância não está só na Educação Infantil. Ao contrário, as crianças também estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a escola dessa etapa tem uma centralidade muito maior nos campos de conhecimento do que no dos sujeitos. (CARVALHO *et al.*, 2019, p.83)

O contraste na própria organização do currículo por disciplinas ou áreas do conhecimento no Ensino Fundamental com a organização por campo de experiências na Educação Infantil é observado pelos autores que ressaltam que essa divisão pode restringir a integralidade na formação das crianças.

Dessa forma, os autores nos conduzem a refletir sobre como concebemos a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a olhar de maneira mais aberta e pensar a escola voltada para essa faixa etária como espaços de invenção e criatividade a partir da escuta das crianças.

Assim, reconhecer as singularidades das formas de se manifestar, de se expressar e de se comunicar das crianças é imprescindível para o reconhecimento do protagonismo infantil e os adultos devem compreender quais são essas linguagens e o que elas comunicam. Para isso, os adultos precisam lidar com a falta de controle em relação ao que se impõe às crianças, pois “forçar, obrigar, empurrar as crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem ou colocarem aquilo que os adultos

gostariam de dizer por elas ou delas ouvir, não é protagonismo” (FRIEDMANN, 2017, p.45).

Biesta (2013) aponta problemas na educação quando se determina o que a criança deve se tornar, limitando a aprendizagem a um processo de inserção numa ordem preexistente da razão moderna.

A educação tornou-se compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas, enquanto a racionalidade se tornou o marco moderno do que significa ser humano. (BIESTA, 2017, p.11)

Na racionalidade moderna, a percepção de aprendizagem se tornou algo exterior ao sujeito, algo previsível a ser adquirido, ou seja, algo em que o sujeito tem uma relação de posse. Em contrapartida, Biesta (2013) sugere uma compreensão da aprendizagem como reação, como *resposta* (grifo do autor). Para o autor, o que nos torna seres únicos e singulares está na maneira como respondemos ao outro, ao que é estranho e diferente de nós. Responder significa ser responsivo e assumir *respons-abilidade*. A responsabilidade não diz respeito ao que já conhecemos, exclui e contradiz o cálculo. Nesse sentido, o autor fala sobre uma linguagem responsiva, sendo esta a linguagem com a qual podemos falar com o estranho e que nos dá nossa própria voz singular e única. E a única maneira pela qual podemos falar com a nossa própria voz é quando abandonamos nossa outra voz.

Essa outra voz seria a voz representativa da comunidade racional, na qual somos intercambiáveis, ou seja, uma voz em que não importa quem fala, mas o que se fala (grifos do autor). O autor chama a atenção para o modo específico dessa comunicação, na qual não importa realmente quem diz alguma coisa, desde que o que é dito “faça sentido” (grifo do autor).

A comunidade racional nos capacita a falar, mas apenas na linguagem e na lógica dessa comunidade. Embora importe certamente *o que* dizemos, não importa *quem* o está dizendo, porque na comunidade racional somos intercambiáveis. Mas o que significa, então, falar “fora” da comunidade racional? Que voz podemos usar se queremos falar com o estranho, com aquele com quem não partilhamos uma língua comum? (BIESTA, 2013, p.57)

A aprendizagem como resposta, segundo Biesta (2013), consiste em mostrar aquilo que te faz um ser único e deve ser encontrado no modo como respondemos ao outro, à questão do outro e ao outro como questão. Requer um currículo não apenas como conteúdo a ser adquirido, mas como prática que permite respostas particulares, o que não significa que qualquer resposta bastará e deve ser simplesmente aceita. Responder ao outro é ser também responsável pelo que é outro e por quem é outro. “Minha subjetividade é uma sujeição ao outro” (BIESTA, 2013, p.50). Implica a responsabilidade por algo ou alguém que não conhecemos.

O autor não nega a importância das comunidades racionais, uma vez que elas tornam possíveis certos modos de falar e agir. O que o autor questiona é a centralidade dessa voz representativa no contexto educacional deslegitimando outros modos de falar. Nesse sentido, Biesta (2013) compreende a aprendizagem como resposta ao diferente (e não como aquisição de algo que já existe).

Se consideramos a aprendizagem dessa maneira, podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e reproduzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém. (BIESTA, 2013, p.62)

Biesta (2013) esclarece que as vozes singulares e únicas dos sujeitos permanecem *dentro* (grifo do autor) da comunidade racional como uma constante possibilidade de tornar-se presença. Assim, o autor salienta a impossibilidade de separá-las como se as vozes singulares pudessem manifestar-se *fora* (grifo do autor) da comunidade racional. Tal sujeito emerge com sua voz singular e única quando responde ao que é estranho em relação ao discurso dessa comunidade.

Não será demasiado difícil reconhecer o papel da educação – o papel das escolas e outras instituições educacionais – na constituição e reprodução de comunidades racionais. Muitas pessoas poderiam muito bem argumentar que essa é a principal e talvez até a única tarefa das escolas, bem como a única razão para haver escolas, em primeiro lugar. Quando consideramos a educação a partir dessa perspectiva, podemos ver que as escolas não propiciam simplesmente uma voz aos estudantes, elas não os ensinam simplesmente a falar. As escolas propiciam aos estudantes uma voz muito específica, a saber, a voz das comunidades racionais representada por meio do currículo. (BIESTA, 2013, p.53)

Ao destacar a importância de se valorizar essa linguagem na educação para que os estudantes possam encontrar suas vozes responsivas e responsáveis, Biesta questiona a possibilidade de se oferecer essa concepção de aprendizagem no sistema educacional, já que tal concepção não pode ser imposta aos estudantes, ou se tornar uma nova ferramenta educacional. “Não há, afinal, nenhuma garantia de que as pessoas responderão, nenhum mecanismo que possa nos fazer responder. É apenas uma possibilidade” (BIESTA, 2013, p.64). Segundo o autor, o que se pode fazer é assegurar que existam ao menos oportunidades na educação para encontrar e enfrentar o que é diferente, bem como oportunidades para que se responda a esse encontro com sua própria voz.

Não podemos obrigar ou forçar nossos estudantes a se expor ao que é outro, diferente e estranho. A única coisa que podemos fazer é assegurar que existam ao menos oportunidades dentro da educação para encontrar e enfrentar o que é diferente, estranho e outro, e também que existam oportunidades para nossos estudantes realmente responderem, encontrarem sua própria voz, seu próprio modo de falar. (BIESTA, 2013, p.62)

Nessa perspectiva, o autor defende que os meios para se tornar presença não são instrumentais, “afinal, transformar a educação numa técnica requer uma eliminação da pluralidade, diversidade e diferença” (BIESTA, 2013, p.81-83).

De acordo com Park e Fernandes (2005), ao contrário da educação formal que, em muitas situações, privilegia a homogeneização, a educação não formal revela-se um espaço propício para o diálogo com o que é diferente, possibilitando o surgimento de dúvidas e contradições. Por sua estrutura mais flexível, tais características são ressaltadas pelas autoras como favoráveis ao processo de criação, “uma vez que a criação necessita de uma aproximação do criador com outros conceitos de forma irreverente e desconfiante” (PARK; FERNANDES, 2005, p. 37-38).

As relações que a educação não formal estabelece podem ter como pressuposto a permissão dessa postura diante do cotidiano educacional, que vai sendo traçado com base na história de vida de cada indivíduo, nas suas referências culturais, nas relações que são estabelecidas em diferentes “lugares sociais” (escola, família, rua, bairro etc.) considerando cada indivíduo como único e diferente, participante de um todo social (PARK; FERNANDES, 2005, p.35).

Para Park e Fernandes (2005), as matérias pré-estabelecidas, o sistema seriado, o sistema de avaliação e a presença obrigatória são exemplos que revelam a estrutura rígida e formal das escolas e que dificultam relações de troca mais livres, que possam contar com o imprevisto, ou seja, “deixar que aquilo que não foi previsto no planejamento possa se manifestar, acontecer, e que criações possam surgir desse imprevisto” (PARK; FERNANDES, 2005, p.38). Como a ordem, as normas, as regras são sempre buscadas na educação formal, as tentativas de vivências na heterogeneidade, segundo as autoras, continuam representando verdadeiros desafios.

Experiências existem, inúmeras, que tentam inverter setas, substituir séries por ciclos, reordenando o funcionamento escolar e a produção de seus saberes, mas elas, geralmente, terminam por gerar novas ordens a serem seguidas. A nota que vira conceito, mas que é explicada enquanto nota... (PARK; FERNANDES, 2005, p.68).

As autoras observam mais possibilidades de experiências, de relação com o que não é preestabelecido, em espaços não formais de educação, já que esses espaços surgem com a intenção de cobrir as lacunas geradas pela educação formal e colocam em relevância metodologias mais flexíveis, a tolerância, o querer fazer, o prazer no aprender, a não imposição.

Considerando os projetos educacionais para crianças e jovens fora do tempo da educação formal, é interessante que a educação não formal facilite o processo criativo, como também, em suas propostas, saiba provocar esse processo e lidar com ele. Dessa forma, os envolvidos na educação não formal terão mais chances de permitir, nesse processo educacional, a emergência de fatores que favoreçam o processo criativo (PARK; FERNANDES, 2005, p.35).

Para Trilla (1985 apud Ghanem, 2008), a educação não formal é caracterizada pela diversidade presente nos métodos, procedimentos e em uma amplitude de objetivos (abrangendo as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras). Para Ghanem (2008), a preocupação restrita aos conhecimentos instrutivos organizados por conteúdo no espaço escolar elimina oportunidades de se abrir espaços para responder problemas que envolvem conflitos sociais, “tanto os de grande amplitude quanto os do microcosmo escolar” (GHANEM, 2008, p.69). Por esses aspectos rígidos o autor caracteriza a educação escolar como exemplo inegável de educação formal.

No entanto, Park e Fernandes (2005) questionam a dicotomia presente no discurso de que as propostas educacionais da educação formal são ruins e as da educação não formal são boas. As autoras salientam que ambas oferecem práticas que podem ser articuladas e os educadores podem ser beneficiados com essa articulação.

Nas reflexões expostas neste capítulo, o protagonismo, a empatia, o trabalho em equipe e a criatividade são consideradas competências importantes na formação de crianças enquanto sujeitos transformadores. Na definição de cada conceito abordado está presente o reconhecimento da alteridade como balizador na formação, por exemplo, de sujeitos criativos, protagonistas e empáticos. A Alteridade, como afirma Larrosa (2011), é um dos princípios que constitui a experiência.

Nesse contexto, é relevante compreender as possibilidades de formação da criança enquanto sujeito da experiência, por meio do Design Reflexivo, em ambientes educacionais que visam ao desenvolvimento de competências, tais como a criatividade e o protagonismo.

Selecionamos a EMEFTI-ES, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral, localizada no Espírito Santo, para experimentar a abordagem do Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4

Experimentando o Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEFTI-ES

Capítulo 4	Conteúdo 70%
Experimentando o Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEFTI-ES	<ul style="list-style-type: none">4.1 O caminho da Pesquisa de Campo na EMEFTI-ES4.2 Situações de ensino-aprendizagem na disciplina de Protagonismo<ul style="list-style-type: none">4.2.1 Jogo de Palavras com crianças4.2.2 Desdobramentos4.2.3 Projeto de Vida4.3 Tangram como atividade Eletiva<ul style="list-style-type: none">4.3.1 Imagem e Ação com Tangram4.3.2 Desdobramento: o espaço do outro4.4 A criança enquanto sujeito da experiência na EMEFTI-ES: possibilidades e limitações à luz do Design Reflexivo
Objetivos	
Descrever e justificar as técnicas selecionadas para a Pesquisa de Campo. Compreender a abordagem de ensino-aprendizagem da Parte Diversificada do Currículo da EMEFTI-ES. Identificar situações de ensino-aprendizagem com possibilidades de serem desenvolvidas à luz do Design Reflexivo. Explorar a abordagem do Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliar as possibilidades e limitações da abordagem do Design Reflexivo com base nas dinâmicas experimentadas e refletir sobre as potencialidades desta abordagem na formação da criança enquanto sujeito da experiência na EMEFTI-ES.	

4.1

O caminho da Pesquisa de Campo na EMEFTI-ES

A EMEFTI-ES faz parte do Programa Educação Ampliada que integra os componentes curriculares obrigatórios com componentes curriculares da Parte Diversificada do currículo. Projeto de Vida, Práticas e Vivências em Protagonismo, Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado e Pensamento Científico são os componentes

da Parte Diversificada, definidos no caderno de modelo pedagógico da instituição, que visam à experimentação de atividades contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal.

Contemplaremos, nesta pesquisa, o Projeto de Vida, as Práticas e Vivências em Protagonismo e as Disciplinas Eletivas por se tratarem de componentes que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes e não se restringem à aquisição de conteúdo.

Por se tratar de uma instituição de ensino público, foi necessário entrar em contato com a SEME - Secretaria Municipal de Educação e solicitar autorização para a pesquisa de campo. Posteriormente, já com a autorização em mãos, foi feito contato com a diretora e pedagoga para explicar os objetivos da pesquisa. Nesse momento, ambas indicaram a relevância da abordagem de ensino-aprendizagem da Parte Diversificada do Currículo por ser organizada de modo a permitir abordagens mais flexíveis, visando a estimular o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para compreender essa abordagem de ensino-aprendizagem oferecida na EMEFTI-ES, recorreremos aos dados extraídos do documento institucional que define os componentes curriculares da Parte Diversificada do Currículo e aos dados obtidos por meio da observação não participante em algumas disciplinas constituídas a partir dessas orientações curriculares, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no decorrer do ano letivo de 2019. Também recorreremos à técnica do Jogo de Palavras para identificar, de forma organizada e visual, os valores dos professores em relação às competências desenvolvidas com as crianças em suas propostas de atividades. O Jogo de Palavras é uma técnica derivada de outras elaboradas para processos criativos, como o *Mind Mapping* e *Brainstorming*, e é utilizada para a organização visual de pensamentos e sentimentos sobre um contexto de atuação. A diferença está na organização visual, que é realizada por quem fornece os dados, permitindo verificar a relevância e o significado subjacente dos dados coletados pela perspectiva das pessoas envolvidas na atividade, e não pela de quem observa. (PACHECO; TOLEDO, 2014).

O documento institucional que define os componentes curriculares da Parte Diversificada do Currículo foi fornecido pela pedagoga. No ato da entrega, percebi ser um documento orientado para os Anos Finais do Ensino Fundamental e questioneei a pedagoga se estava correto. Ela ressaltou que as orientações eram as mesmas e, portanto, servia também para os Anos Iniciais. Apenas fez uma ressalva em relação ao Projeto de Vida, afirmando ser trabalhado com as crianças por meio dos sonhos.

Segundo o documento, as práticas e vivências em Protagonismo correspondem a ações providas por toda a equipe escolar bem como pelos estudantes, visando ao desenvolvimento de valores e potencialidades ligados à construção do Projeto de Vida. O conceito de Protagonismo abordado no documento da escola está relacionado com a construção de valores, responsabilidade, autonomia, criatividade, aumento da potência de si e criação de novas formas de sociabilidade. As práticas e vivências são consideradas

o meio que o estudante tem para ser uma fonte de iniciativa (deixando de ser um receptor passivo), uma fonte de compromisso (deve responder pelos seus atos e ser consequente em suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer) e uma fonte de liberdade (deve ter diante de si cursos alternativos de ação).

É por meio das práticas e vivências que o estudante tem a possibilidade de experimentar novas experiências, de crescer como sujeito mais competente e seguro de si mesmo, de intensificar suas relações com a escola e seu entorno e de desenvolver uma autonomia mais responsável, deixando de ser um receptor passivo para ser uma fonte de iniciativa, compromisso e liberdade. (Caderno de Modelo Pedagógico da escola, p.17)

Nesse processo de ser uma fonte de iniciativa, compromisso e liberdade, as orientações curriculares da EMEFTI-ES abrem espaços, teoricamente, para a emergência de vozes únicas e singulares no encontro de múltiplas vozes. Ao ser uma fonte de iniciativa, o estudante deixa de ser um receptor passivo para ser um “iniciador”, ou seja, para ter seu lugar de fala e de ações. Oferecer cursos alternativos de ação significaria permitir alguma liberdade aos estudantes. No entanto, como estes não agem sozinhos, como se encontram no âmbito escolar em que lidam com outros “iniciadores”, os estudantes são responsáveis por suas próprias ações e são responsáveis pela forma como respondem às ações de outros.

O documento ressalta que as práticas e vivências em Protagonismo não são tempos destinados ao lazer e à recreação dos estudantes e que não se trata de um componente de menor importância por não implicar em aprovação ou reprovação. O texto menciona a construção de processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência dos estudantes e os seus repertórios com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para atuação no mundo. Também menciona ser um trabalho integrado de todos com o objetivo de gerar conhecimento articulado à mudança de atitudes e à prática educativa transformadora. Outro tópico de definição do componente curricular traz situações de aprendizagem que incorporam desafios para a participação na resolução de problemas tanto no cotidiano escolar, quanto não escolar.

Isso significa que um aspecto essencial do Protagonismo, a ação que se empreende para buscar soluções concretas para os problemas identificados, é algo que a docência por si só não comporta. Cabe à escola propiciar oportunidades e espaços para essas atitudes e criar condições para os estudantes mobilizarem saberes para suas práticas. (Caderno de Modelo Pedagógico da escola, p.16)

A EMEFTI-ES oferece um espaço escolar, por meio de uma disciplina chamada Protagonismo que abrange todo o Ensino Fundamental, no qual os estudantes podem expressar seus pensamentos e sentimentos partindo de temas como Bullying, Diversidade e Cuidados com a escola.

É importante ressaltar que as práticas e vivências em Protagonismo não se restringem a esse tempo destinado à disciplina de Protagonismo. Em uma reunião

realizada no auditório, no início do ano letivo de 2019, na qual pude me apresentar e expor as minhas intenções com a pesquisa, muitos professores destacaram que as práticas e vivências em Protagonismo fazem parte de diversos momentos escolares, inclusive em disciplinas como Português e Matemática.

No entanto, algumas características presentes na disciplina de Protagonismo a difere das tradicionais, como Português e Matemática, por não haver, por exemplo, provas e conteúdo formalizado. Apesar da presença obrigatória ser um dos exemplos mencionados por Park e Fernandes (2005) que caracterizam uma estrutura formal, no decorrer desses tempos, os estudantes são estimulados a refletir e debater sobre temas a partir de suas vivências e saberes.

Em consonância com as práticas e vivências em Protagonismo, as Disciplinas Eletivas apresentam-se como espaços de estímulo à ampliação de ideias, experimentação e desenvolvimento de projetos. São definidos como espaços que permitam explorar a liberdade metodológica de ensino dos professores e valorizar a potencialidade dos estudantes “respeitando seus estilos e suas possibilidades de aprendizagem, sem rotular ninguém no espaço escolar” (p.23).

Nessa direção, recomenda-se que o currículo das Disciplinas Eletivas permita que todos os estudantes da turma sejam capazes de participar ativamente de seu processo de ensino-aprendizagem, por meio de atividades que proporcionem múltiplos meios de representação, ação, expressão e de envolvimento. (Caderno de Modelo Pedagógico da escola, p.23)

O documento apresenta um perfil de educador para as Disciplinas Eletivas, aberto a novas perspectivas e novas experiências “enxergando-se como um eterno aprendiz”; que seja curioso, criativo e capaz de estimular a curiosidade dos estudantes por meio de oportunidades de aprendizagem variadas; que entenda que seu papel é de educar o estudante como um todo, em todas as suas dimensões; que seja sensível às necessidades variadas dos estudantes e suas diferentes bagagens; que tolere incertezas e ambiguidades; que seja um entusiasta do trabalho em uma comunidade de aprendizagem colaborativa; que se interesse por outras perspectivas além da sua e que seja capaz de rever e expandir sua própria visão.

O papel do professor nas aulas das Eletivas é desafiar e estimular os estudantes. Assim, planejar a aula significa buscar formas criativas e estimulantes de criar novas estruturas conceituais. A metodologia deve ter como foco gerar questionamentos, dúvidas e certezas temporárias, criar a necessidade nos estudantes pela busca de respostas, sendo ele o próprio empreendedor dessa busca. O professor contribui no desenvolvimento dos estudantes de forma deliberada, compartilhando conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam transformar o seu “querer ser” em “ser”. (Caderno de Modelo Pedagógico da escola, p.26)

Observamos nesse discurso um ambiente propício para a vivência de um processo criativo. As orientações pedagógicas apresentadas no documento revelam uma sintonia com o conceito de educação não formal caracterizado por metodologias ativas e flexíveis, por meio das quais se buscam abordagens mais livres e diversificadas para o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, como argumentam Park e Fernandez (2005), é importante observar como os profissionais da educação lidam e atuam com tentativas de abordagens mais flexíveis, em um ambiente que tradicionalmente se pauta por uma ordem preestabelecida, com regras que caracterizam um espaço de educação formal.

Relataremos a seguir algumas situações observadas no ano letivo de 2019 em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As observações foram realizadas na disciplina de Protagonismo e na disciplina Eletiva denominada Tangram. Nelas, propomos algumas dinâmicas junto aos professores em situações de ensino-aprendizagem, nas quais identificamos possibilidades de desenvolvimento por meio da abordagem do Design Reflexivo, respeitando tempos e regras da instituição.

4.2

Situações de ensino-aprendizagem na disciplina de Protagonismo

As observações realizadas na disciplina de Protagonismo foram intercaladas semanalmente entre as turmas dos Anos Iniciais, a pedido da diretora da instituição. O planejamento das aulas em cada semana era o mesmo para todas as turmas. A diferença encontrava-se nas propostas de atividades, adaptadas para cada faixa etária. As crianças do 1º e 2º anos geralmente recebem mais propostas de atividades individuais que incluem desenhos e pinturas, e as reflexões partem de fábulas e filmes. Já as do 3º e 4º anos recebem mais propostas de atividades em grupos, como a produção de cartazes para campanhas que geram debates.

Os temas são diversos e propostos de acordo com os acontecimentos na escola, como a necessidade de reflexões com as crianças sobre o cuidado com o patrimônio escolar, ao perceberem que muitas estavam danificando estruturas e materiais escolares. Mas também abordam temas de maior amplitude como o Bullying e a Diversidade.

No tema sobre os “Cuidados com a escola” as crianças foram estimuladas a refletirem sobre a importância em conservar o patrimônio público escolar. São constantemente orientadas a observar portas e cadeiras quebradas, paredes riscadas e chamadas para a responsabilidade e preservação do patrimônio público escolar. Os relatos a seguir foram observados em turmas do 1º ano.

As reflexões sobre o tema “Cuidados com a escola” geralmente são iniciadas com a pergunta “de quem é a escola”? É um ponto de partida para conduzir a turma a refletir sobre a responsabilidade de todos. A professora pede para as crianças observarem e dizerem como se encontra o ambiente em que estudam, o chão, os banheiros e toda a estrutura escolar.

Algumas se manifestam relatando lixo no chão e papel na pia do banheiro. O líder da sala é chamado para ir na frente da turma falar sobre o que discutem nas reuniões. O líder fala sobre o estado das cadeiras do auditório. A professora disponibiliza algumas cadeiras do auditório na sala com fitas coloridas para identificar quais estão em bom estado e quais não estão. E diz: “A cadeira com fita verde está boa. A cadeira com fita vermelha está ruim. A cadeira com fita amarela está pouco danificada”. A professora então explica sobre os gastos com reformas, o quanto os gastos prejudicam a compra de outras coisas necessárias à escola e relativas aos desejos das crianças, como cestas de basquete, pula-pula e outros brinquedos, e finaliza: “A diretora recebeu dinheiro, mas vai ter que consertar o que vocês quebraram e não vai poder comprar as coisas que vocês desejam”.

Em vários momentos as crianças são levadas a caminhar pela escola para serem detetives e fiscais com o objetivo de encontrar e relatar aos professores o que não está sendo cuidado por todos. Mas precisam ser sempre lembradas da importância de não apontar o dedo aos colegas nem bater. Muitas vezes, as crianças reclamam e tentam apontar os erros dos colegas ao nomear quem está destruindo algo, comportamento que é evitado pela professora. No percurso, são orientadas a refletir sobre o funcionamento das coisas que encontram danificadas, como o tapete nas rampas para não escorregarem, e sobre o que pode acontecer ao utilizar pias de banheiro cheias de papel e portas quebradas. Em outros momentos elas são convidadas a assistir vídeos e imagens de escolas bastante destruídas. Uma criança menciona “nossa que medo, parece filme de terror”. A professora complementa: “ficamos aqui das 7h às 16h. Imagina se ficarmos 8 horas em uma escola que dá medo”?

Ao final de cada reflexão recebem alguma atividade relacionada ao que foi conversado, como o jogo dos sete erros (figura 1). A Professora pede aos alunos que encontrem os erros na cena. O que vemos nessa cena? Chico Bento está na aula de informática. Vocês estão na aula de informática com Chico Bento e vão encontrar o que tem de errado, o que as crianças fizeram no laboratório de informática. Façam x nas coisas erradas que encontrarem e podem pintar. As crianças observam os rabiscos na mesa e parede onde está Chico Bento e encontram lixo no chão.

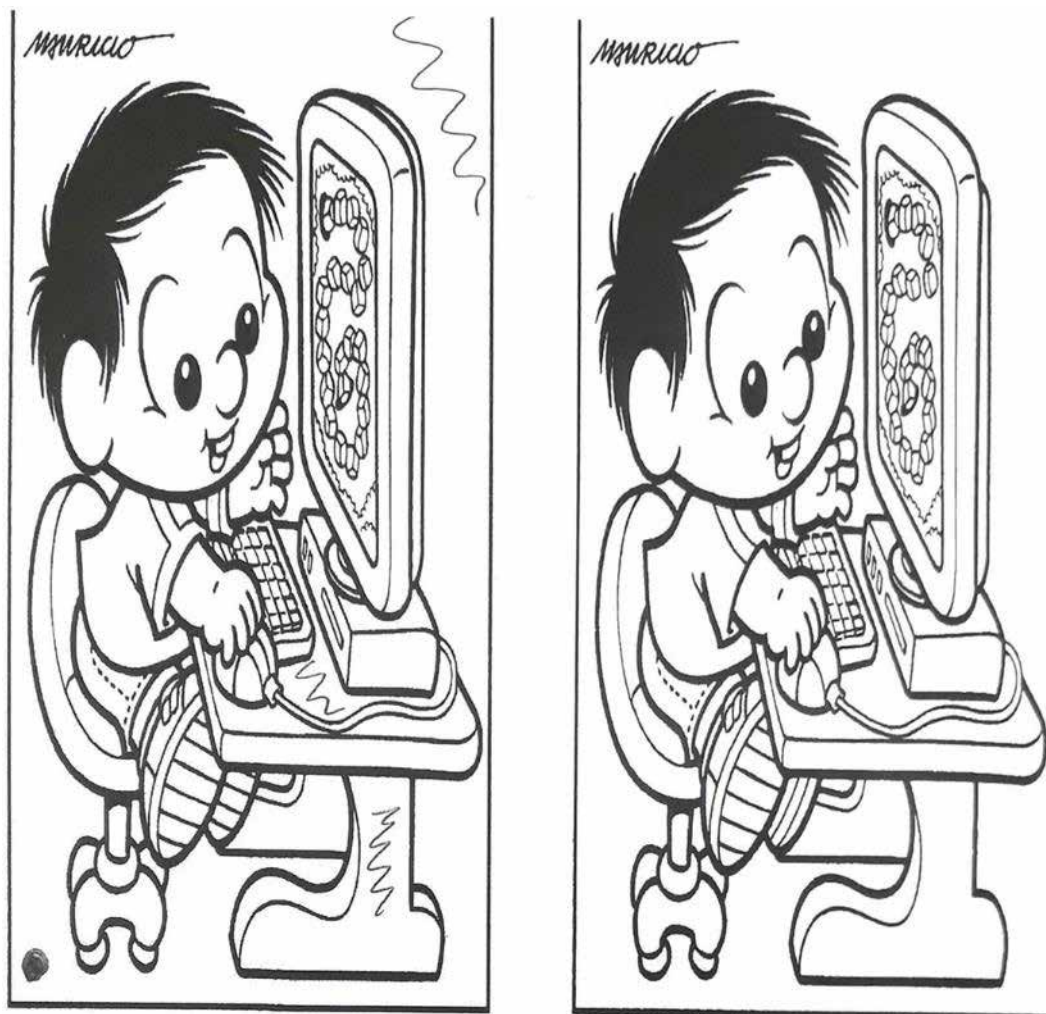


Figura 1 - Jogo dos erros com Chico Bento

A professora também as instiga a falarem sobre seus desejos em relação à escola e a se manifestarem e proporem soluções. Em uma das reflexões feitas com uma turma do 4º ano, uma criança reivindicou um lugar de descanso depois do almoço. A professora nesse momento diz que nem todo mundo quer ficar brincando e correndo nesse horário e continua a reflexão:

Tem gente que entra no horário de aula depois do almoço e dorme. Será que isso melhoraria se tivéssemos um lugar de descanso? Tudo o que a gente observa na escola a gente precisa aprender a falar. Com respeito, vamos tentar dialogar e conversar. Isso se chama usar o espaço que a gente tem de forma democrática. Precisa de um espaço e de alguém para ficar com vocês. Precisamos pensar em soluções e tentar ouvir o outro lado também. (Professora de Protagonismo, 4ºano, 2019).

A professora então avança na reflexão: o que é uma escola democrática? O que é dar voz a quem não tem?

Vocês têm voz? Não? Sim? Por quê? Vocês têm líderes que levam as demandas que queremos. Tem reunião toda semana. Eu passo por outras escolas. Não são todas que têm essa oportunidade. Temos eleição de líderes, de monitores. Vocês têm abertura para

conversar direto com a diretora. Vocês têm espaço de democracia. Precisamos aprender a ser cidadãos. A pensar com a própria cabeça. Falar do que gosta e do que não gosta. Vocês não podem se calar senão outros vão usar você. Então a escola está ensinando a gente a pensar. Às vezes não estamos sabendo usufruir disso. A escola é um dos caminhos para a gente se libertar disso. Para ter futuro. Algo que a gente pode mudar. Aprendam a usar a voz de vocês. (Professora de Protagonismo, 4ºano, 2019).

Depois das reflexões as crianças receberam uma folha de papel A4 para escreverem um texto sobre os questionamentos: O que é a escola para vocês? O que você gosta? O que você não gosta? O que você pode fazer para melhorar?

Nesse momento, a professora me entregou textos de crianças do 3º ano e enfatizou que algumas não manifestam seus sentimentos no coletivo e que esses sentimentos acabam aparecendo nos textos. Um dos textos falava sobre a solidão e tristeza de uma criança nos corredores da escola. E a professora dizia que iriam chamar os pais dessa criança para uma conversa.

No decorrer da atividade, ao observar que uma das crianças apenas desenha a professora pede que faça texto também. Depois são convidadas a compartilhar a leitura de seus textos. Após a leitura, a professora explica para a turma do 4º ano que em um dos textos de uma turma do 3º ano apareceu relatos de bullying. Nesse momento algumas crianças curiosas questionam quem é o colega. A professora desconversa e foca na reflexão sobre o tema.

Durante as reflexões sobre o tema Bullying na disciplina de Protagonismo, ao serem questionados sobre o que entendem ser bullying, as crianças respondem “é bater, chamar de gordo, tratar mal, colocar apelido”. A professora então ressalta que as respostas mostram que existem dois tipos de bullying: a agressão física e verbal. Uma das crianças pede para falar e desabafa dizendo que sofreu esse tipo de bullying “quando colocaram o pé para cair”. Nesse momento surgem manifestações de exemplos de situações vividas.

Foi possível perceber que, nos momentos em que as crianças relatam as situações vivenciadas nas quais sofreram bullying, há um interesse maior para a escuta e para a fala. Quando uma criança expõe uma situação vivenciada, os colegas se levantam e chegam perto para ouvir, gesto que não ocorre em outros momentos em que discutem conceitos abstratos ou distantes de suas realidades.

A professora as convida a simularem as situações relatadas, como colegas fofocando, fazendo cara feia e apontando para o outro que sofre com o bullying. Após as simulações, as crianças são questionadas sobre as consequências desses atos. Surgem respostas como “se sentem mal, se sentem sozinhas e choram”. Uma das crianças reflete que esses sentimentos podem levar a depressão e a professora complementa que também pode levar ao suicídio. Nesse momento, uma criança demonstra surpresa. Nesse momento, elas são questionadas sobre o que podem fazer depois de agir dessa

forma. Pedir desculpas e dar um abraço são ações apontadas por elas. A professora destaca que não repetir também é uma ação importante.

A professora abordou também a tragédia amplamente noticiada que ocorreu no dia 13/03/2019, na escola em Suzano, na Grande São Paulo, enfatizando os efeitos que o bullying pode acarretar. Nessa discussão, a professora as orienta sobre as possibilidades de expor os sentimentos de forma reservada. E salienta que o importante é não guardar os sentimentos.

Depois das reflexões, a professora conversa sobre a próxima atividade a ser realizada com as turmas do 3º e 4º anos, uma campanha contra o bullying com a produção de cartazes. Como inspiração para a produção de cartazes, a professora sugeriu algumas linguagens visuais que poderiam ser utilizadas, por exemplo, o símbolo de proibido e algumas frases para o slogan da campanha como “Diga Não ao Bullying”. Também orientou em relação ao tamanho das letras para que fossem visíveis quando expostos à distância. Inicialmente as crianças receberam papel tamanho A4 para expressarem suas ideias. Em círculos e sentados no chão organizaram-se em grupos e iniciaram a atividade.

Apesar de alguma troca de ideias por meio de conversas, muitos acabaram passando para o papel ideias individuais e semelhantes aos exemplos sugeridos pela professora, tais como, a frase “Diga Não ao Bullying” e o símbolo de proibido.

Na semana seguinte, as crianças foram solicitadas a retomarem os grupos para a produção de cartazes. Cada grupo recebeu canetinhas, uma cartolina e revistas para recorte de palavras e imagens. A professora as orientou a fazerem margens e a pensarem no título com base nos exemplos mostrados anteriormente e, nesse momento, anotou no quadro outra sugestão para o título “Todos Contra o Bullying”, enfatizando que a frase é apenas uma sugestão e que todos são capazes de criarem outras, melhores.

Os integrantes de um grupo discutem como fazer a margem, qual cor usar? Concentram-se no título, destacando-o com grandes letras e cores e preocupam-se com a estética do cartaz e com o tempo. Algumas frases são construídas a partir de revistas fornecidas pela professora. Palavras encontradas que despertam o interesse das crianças são selecionadas. Olham a revista com dizeres “ajudem a evitar boatos no whatsapp”. Um dos integrantes sugere utilizar a parte “ajudem a evitar” complementando com a palavra “bullying”. Também utilizam imagens retiradas das revistas para ilustrar mensagens como as mãos abertas coloridas levantadas com símbolo de coração (figura 2).



Figura 2 - Campanha contra o Bullying, grupo 1, 4º ano

A professora passa pelos grupos, estimulando as crianças, enquanto estão produzindo, a diversificarem as frases e desenhos: “pode escrever outras frases, pode fazer outros desenhos, não precisa ser a mesma, vocês podem fazer melhor”. Caminha pelos grupos, administrando o tempo.

Em outro grupo, os integrantes preenchem o cartaz com imagens que representam situações de bullying ou de união. Nesta produção, o título escolhido se difere dos demais “O bullying vai muito além da brincadeira” (figura 3). Uma criança analisa o cartaz, “não está muito cheio? Está muito cheio”!

O terceiro grupo recorta letra por letra das revistas para montar a frase “Todos Contra o Bullying”. Ao final, uma das crianças comenta ao avaliar o resultado: “Nossa, o nosso não tem nada, que vergonha”!



Figura 3 - Campanha contra o Bullying, grupo 2, 4º ano



Figura 4 - Campanha contra o Bullying, grupo 3, 4º ano



Durante o processo de produção dos cartazes, geralmente os integrantes dos grupos se apropriam de um espaço do cartaz para dar suas contribuições sem se preocuparem com a contribuição dos colegas naquele momento. Outra situação que também costuma ocorrer é a apropriação de todo o cartaz por um integrante enquanto os outros esperam a sua vez de contribuir. É como se fossem vários trabalhos individuais dispostos em um cartaz. Também ocorrem agressões físicas e verbais no processo como chamar o colega de burro ou dar um tapa na cabeça.

Nesse momento, refleti sobre a possibilidade de utilizar a técnica do Jogo de Palavras também com as crianças, como desenvolvimento dessa atividade, por ser uma técnica orientada para a motivação intrínseca. A técnica poderia contribuir na manifestação dos pensamentos e sentimentos de cada criança, partindo de referências

internas. Consequentemente, essa manifestação por meio de referências internas contribuiria para a diversidade de ideias, característica do Design Reflexivo.

Sugeri para a professora o Jogo de Palavras como dinâmica para a escolha do título dos cartazes, a fim de ampliar o protagonismo e a comunicação entre as crianças no processo de composição dos cartazes. Diante do interesse pela dinâmica demonstrado pela professora, agendamos uma data para a realização após o debate do próximo tema, que seria sobre a Diversidade.

4.2.1

Jogo de Palavras com crianças

O Jogo de Palavras é uma técnica de visualização utilizada no Design Social que possibilita comunicar valores, crenças e motivação intrínseca. O termo visualização refere-se a uma representação gráfica de dados e conceitos, e permite a percepção de padrões emergentes que não foram previstos, o que pode levar a novos insights. Por meio dessa técnica, conceitos são explorados e desenvolvidos em uma organização visual para a construção de significados simbólicos. A técnica consiste em traduzir tudo o que é observado em um contexto – discurso, impressões, ações, comportamentos, emoções, comentários, entrevistas e reações – em palavras e/ou frases e registrá-las em cartões separados sem distinção ou indicação de hierarquia. Não há limite para o número de cartões. Os cartões são organizados de maneira que faz sentido para aquele que manifesta sua percepção, utilizando apenas os cartões que realmente descrevem suas ações, pensamentos e sentimentos sobre o assunto. É também possível acrescentar palavras aos cartões, a fim de transmitir uma melhor descrição dos significados subjacentes, e organizar os cartões em diagramas, eficientes para estruturar ideias (PACHECO; TOLEDO, 2014).

Pacheco e Toledo (2014) salientam que nesse exercício muitos participantes são surpreendidos pelos insights obtidos sobre si mesmo e sobre suas ações. Além disso, por não ter uma estrutura convencional de organização, permite mais liberdade na criação de analogias que possam trazer novos insights ou uma maior compreensão de todo o contexto (PACHECO; TOLEDO, 2014).

Expliquei para a professora da disciplina de Protagonismo como utilizávamos a técnica no campo do Design e que acreditava que poderia auxiliar no desenvolvimento da atividade de produção de cartazes. As crianças poderiam encontrar a frase para o slogan da campanha por meio de insights na manifestação de seus pensamentos e sentimentos. Para esclarecer o funcionamento da dinâmica realizei o Jogo de Palavras com a professora com palavras selecionadas por mim a partir das observações realizadas na disciplina de Protagonismo. Enquanto selecionava e organizava algumas palavras na mesa (figura 6), a professora explicava suas escolhas.

ALUNO é o centro (colocando a palavra aluno no centro da mesa). Prefiro ESTUDANTE (substitui a palavra aluno por estudante), não gosto da palavra aluno significa sem luz. PROTAGONISMO é o que trabalhamos para desenvolver AUTONOMIA no estudante (organizando as palavras protagonismo e autonomia ao redor da palavra estudante). O PROFESSOR é intermediário, mediador (também dispõe ao redor da palavra estudante). Aqui são os pilares da escola. SER, CONVIVER, CONHECER, FAZER. (Organiza os pilares na lateral esquerda acrescentando a palavra fazer que não estava nas opções). O BULLYING é um tema que foi trabalhado assim como estamos agora trabalhando com a DIVERSIDADE. (Dispõe as palavras na lateral direita, próximas à palavra RESPONSABILIDADE). Tem também o SONHAR (organiza a palavra mais ao centro). Trabalhamos com sonhos imediatos com os mais novos, tipo o que querem para o fim do ano, e também com os mais velhos para a vida. Está relacionado com o Projeto de vida – PV - que desenvolvemos com os estudantes assim como o Protagonismo (acrescenta a sigla PV do projeto de vida e a agrupa com a palavra protagonismo). O que queremos é isso que eles possam DESABAFAR, ter LIBERDADE, se MANIFESTAR e a REFLEXÃO que gera (agrupa essas palavras deixando a palavra reflexão mais próxima da palavra responsabilidade). Esses dias, por exemplo, estamos com problemas, pois os estudantes estão chegando atrasados do recreio. Pedi para escreverem um texto para falarem e refletirem sobre isso. E a gente costuma colocar como se eles fossem o problema, mas muitas vezes temos também que nos questionar. O Professor também tem que refletir sobre suas ações. (Professora de Protagonismo, 2019).

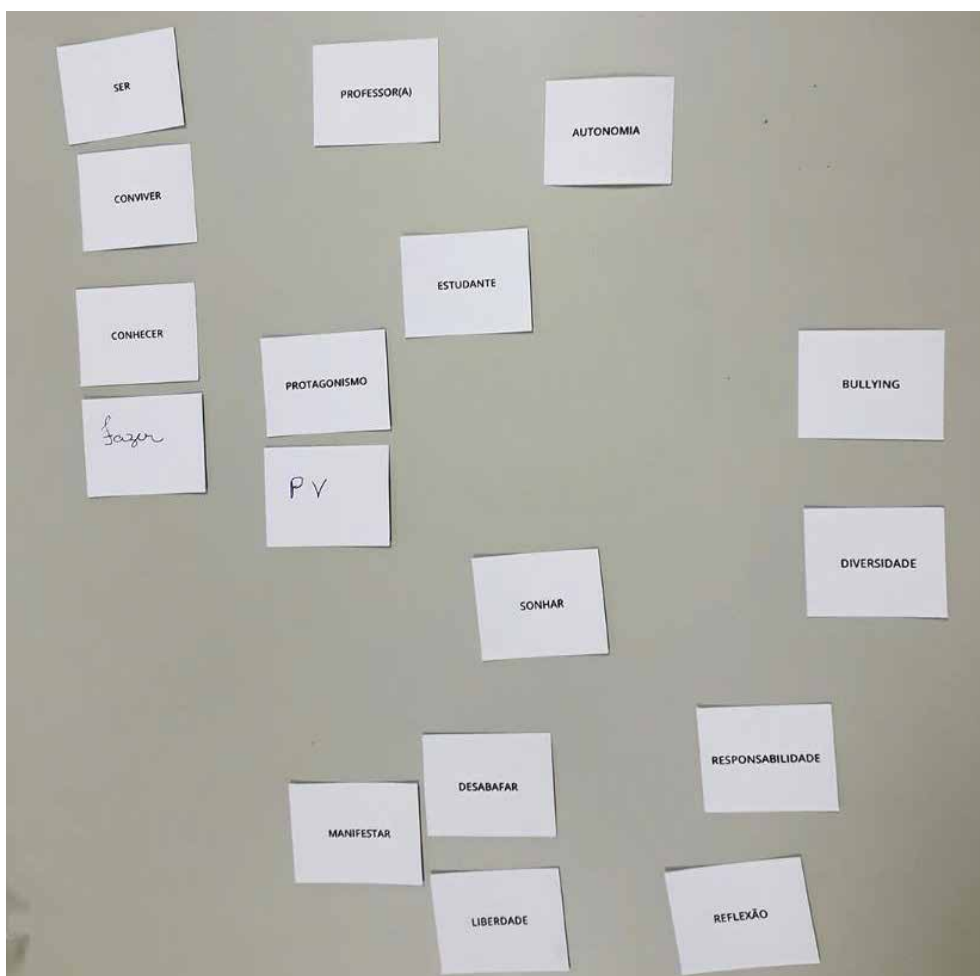


Figura 6 - Jogo de Palavras com professora de Protagonismo

Aproveitei o momento para mostrar as diversas possibilidades de organização das palavras que poderiam surgir como as que ela fez e não apenas com a formação de frases, mas agrupamentos visuais com manifestações de conceitos e categorias. A professora nesse momento considerou que, para um primeiro contato dessa dinâmica com a turma, seria melhor a organização das palavras com a formação de frases. Compreendi que deveríamos deixar a dinâmica o mais simples e próximo da atividade que os estudantes estavam acostumados a fazer. Ela também refletiu sobre a quantidade de palavras a serem fornecidas e disse que o ideal é que não fossem muitas para facilitar. Perguntei para a professora se ela gostaria de conduzir a dinâmica, mas ela preferiu que a dinâmica fosse conduzida por mim.

O próximo tema abordado com as turmas seria sobre a Diversidade. Ficou combinado com a professora que eu iria, naquela semana, observar as discussões realizadas em sala de aula sobre o tema e, com base nas falas das crianças, selecionar algumas palavras para a dinâmica. Dessa forma, as crianças receberiam cartões com algumas palavras relacionadas ao tema da discussão para organizar e formar as frases podendo, no entanto, acrescentar outras.

Para iniciar a reflexão sobre o tema da Diversidade em sala de aula, a professora perguntou para os estudantes o que eles entendem por diversidade, abordando as diferentes famílias e seus modos de viver. Todo mundo comemora natal do mesmo jeito? Quem comemora o natal indo para a igreja? Fazendo churrasco? Dormindo? Algumas crianças se manifestaram dizendo como passam o natal com a família. Um colega afirma que cada um tem o seu jeito. Então a professora complementa enfatizando as diferenças no jeito de se vestir, nas formas de expressar os sentimentos, nas opiniões, na cor da pele. A professora diz: “A gente tem que aprender a lidar com as diferenças. Não é porque é diferente que vamos rir, fazer chacota, tratar mal e excluir. São essas diferenças que vão nos completar”. Também chama atenção para a cor da pele nos desenhos feitos em salas de aula. “Vamos parar de colocar todo mundo igual. Existe cor de pele? Tem pele marrom, amarelada, não é só rosa claro. Precisamos aprender a se aceitar”.

Partindo da observação da discussão realizada nesse dia, as palavras selecionadas foram: diversidade, diferença(s), respeita(r), conviver, aprender, colega(s), pessoa(s), amigo(s), aceitar, jeito, ser, bom, não, legal, completa, excluir, cada, único, expressar, igual, opiniões, somos, diferente(s), sempre, fazer, ideia(s), ninguém, estranho. Essas palavras foram selecionadas a partir das discussões realizadas em sala de aula, exceto a palavra estranho. Esta foi acrescentada por mim.

Apresentei essa seleção para a professora e perguntei se gostaria de excluir e/ou inserir outras. Mas ela não modificou nenhuma das palavras propostas.

Na semana seguinte, a professora lembrou às crianças o assunto debatido na aula anterior sobre o tema da Diversidade. Depois disse que todos iriam se organizar

em grupos para uma dinâmica chamada Jogo de Palavras, por meio da qual iriam formar frases para serem usadas na produção de cartazes sobre o tema. Nesse momento, ela me chamou para conduzir a dinâmica. Expliquei o jogo uma vez para a turma e depois, ao distribuir as palavras, fui explicando novamente para cada grupo.

Em cada grupo, espalhei os cartões com as palavras no chão e expliquei que as palavras poderiam ser reorganizadas da forma que fizesse sentido para cada um, relacionado ao tema da Diversidade. Também expliquei a possibilidade de usar os cartões em branco que estavam dentro de uma caixinha preta para acrescentar outras palavras ou, ainda, repetir algumas palavras caso quisessem usá-las mais de uma vez. Por fim, perguntei se tinham compreendido e se queriam que eu fizesse uma vez como exemplo. Com exceção do primeiro grupo que respondeu “não precisa, já entendemos”, os outros quiseram o exemplo.

Nesse exemplo, eu montei a frase: estranho (é) ser sempre igual. Acrescentando o “é” que não estava entre as palavras selecionadas. Assim, demonstrei como poderiam acrescentar outras palavras com os cartões em branco. Alguns integrantes dos grupos me pediram se podiam deixar esse exemplo. Falei que sim, mas que havia muitas outras possibilidades ali para explorar.

Quando as crianças começaram o Jogo de Palavras, a professora me abordou dizendo que tinha me disponibilizado papel A4 para ser usado como suporte. Preferi não utilizar naquele momento, pois tive o receio de que o papel A4 individualizasse a atividade, como já havia acontecido anteriormente.

Durante o desenvolvimento da atividade, surgiram algumas dúvidas entre as crianças com perguntas direcionadas a mim. Um integrante de um grupo me perguntou se a frase construída “não ser racista” estava dentro do tema (figura 7). “Tia não ser racista faz parte do tema da Diversidade?” Respondi que sim. Uma informação importante a acrescentar é que esse era o dia da consciência negra e esse tema havia sido abordado no acolhimento, momento em que todos os estudantes são recebidos na escola.

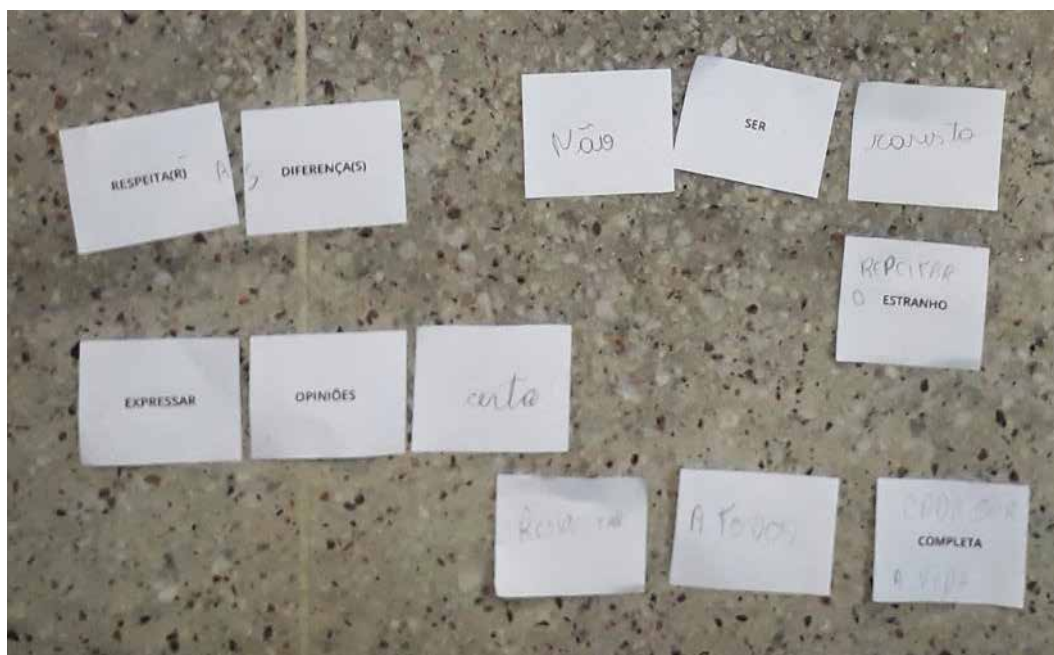


Figura 7 - Jogo de Palavras com crianças, grupo 1, 4º ano

Outro grupo apresentou a dúvida no uso da palavra “estranho” em uma frase que havia sido elaborada por um dos integrantes. “Tia, mas pode conviver com estranho?” Tentei não responder para possibilitar-lhes encontrar a resposta por meio da reflexão. Então respondi assim: “o que vocês acham? Pode ou não pode?” Diante do silêncio momentâneo, me afastei para que pudessem conversar e fui relatar para a professora a dúvida que haviam manifestado. Então ela disse que faria uma reflexão na próxima semana abordando o assunto. Depois de um tempo, ao retornar a esse grupo, percebi que haviam chegado a uma conclusão acrescentando a palavra “não” ao final da frase: conviver com estranho não (figuras 8 e 9).

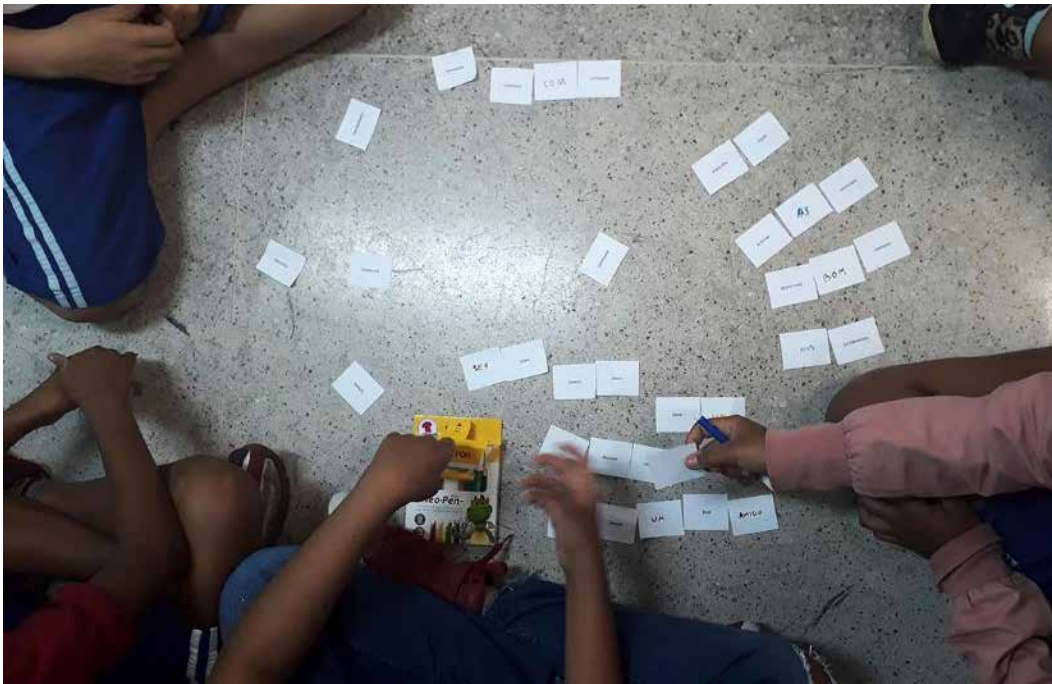


Figura 8 - Jogo de Palavras com crianças, grupo 4, 4º ano

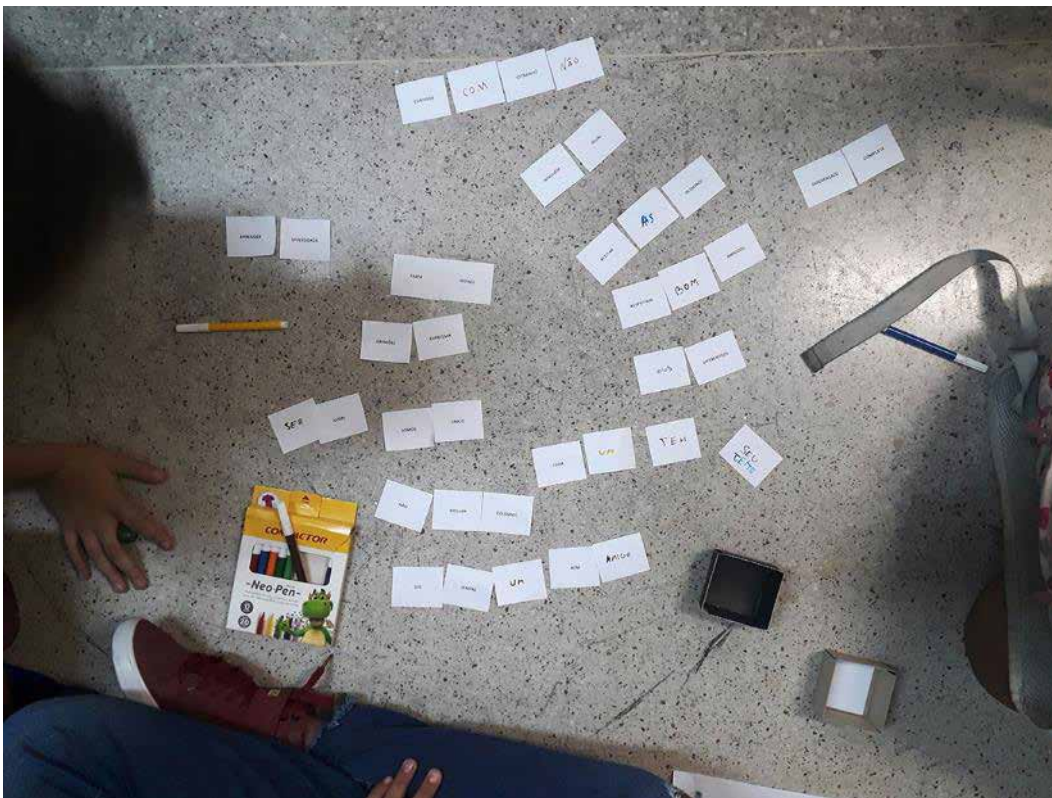


Figura 9 - Jogo de Palavras com crianças, grupo 4, 4º ano

Faltando alguns minutos para o fim da aula de Protagonismo, a professora solicitou que todos passassem para o papel A4 as frases elaboradas e que as guardassem para serem discutidas na semana seguinte. Seguem as frases elaboradas:

Grupo1: não excluir amigas/aceitar pessoas diferentes/sempe bom aprender/somos todos diferentes/cada jeito é bom/não ser racista/ninguém é igual/fazer o bem/conviver é legal/expressar opiniões certas/respeitar a diversidade/aceitar as diferenças/respeitar as ideias dos colegas/cada ser é único/respeitar a todos/cada ser completa a vida.

Grupo2: respeitar amigos/não excluir colegas/ninguém é igual a mim/nós somos diferentes/ser sempre bom/aprender a conviver/aceitar opiniões diferentes/respeitar as ideias.

Grupo3: Aceitar opiniões diferentes/as pessoas não são iguais/ninguém conviver com estranhos/únicos amigos para sempre/aprender é legal/não confiar em estranhos/somos colegas/respeitar cada jeito.

Grupo4: ser sempre um bom amigo/conviver com estranho não/cada um tem seu jeito/aceitar as pessoas/ninguém é igual/respeitar bons amigos/aprender diversidade/não excluir colegas/somos únicos/diferença completa/jeitos diferente/fazer ideias/expressar opiniões/ser legal.

Na semana seguinte, a professora pediu que um integrante de cada grupo fizesse a leitura das frases elaboradas para que todos pudessem refletir sobre cada pensamento. Assim, surgiu o debate sobre a frase “Não conviver com estranhos”. No momento da leitura, a professora pediu que explicassem a frase. O integrante do grupo que fez a leitura hesitou em responder. A professora então explicou: “Pode responder, não estou dizendo que está errado não. Quero só entender”. Um colega levanta a mão para responder: “tem pessoas que você não conhece e te oferece uma bala. Você aceita entra no carro e faz maldade”. A professora então relembra um caso de sequestro divulgado pela imprensa que havia sido debatido no ano anterior. Após as reflexões, a professora conclui enfatizando que o sentido de estranho ali significa pessoas desconhecidas, que podem fazer alguma maldade e que, por isso, se deve evitar essa convivência. “Estranho nessa frase são pessoas que você não conhece, nunca viu”.

Outra frase que gerou reflexão foi a elaborada por outro grupo que dizia “Expressar opiniões certas”. A professora pergunta para todos “quem julga se a opinião é certa ou errada?” A turma manifesta silêncio. A professora continua: “nem sempre as opiniões de vocês serão iguais as minhas. Então como poderíamos reconstruir essa frase? Seria o que? Respeitar as diferentes opiniões” afirma a professora. Na sequência, a professora solicitou que todos retomassem aos grupos para a escolha de uma das frases que seria o slogan do cartaz.

Como faltava pouco tempo para terminar a disciplina de Protagonismo, apenas dois grupos selecionaram a frase para o cartaz (figuras 10 e 11). O restante passou esse tempo folheando as revistas para selecionar imagens. Nas semanas seguintes dariam continuidade, porém já estava perto do fim do ano e surgiram passeios com a turma nos horários dessas aulas. Por isso, acabaram não concluindo a atividade para a campanha.

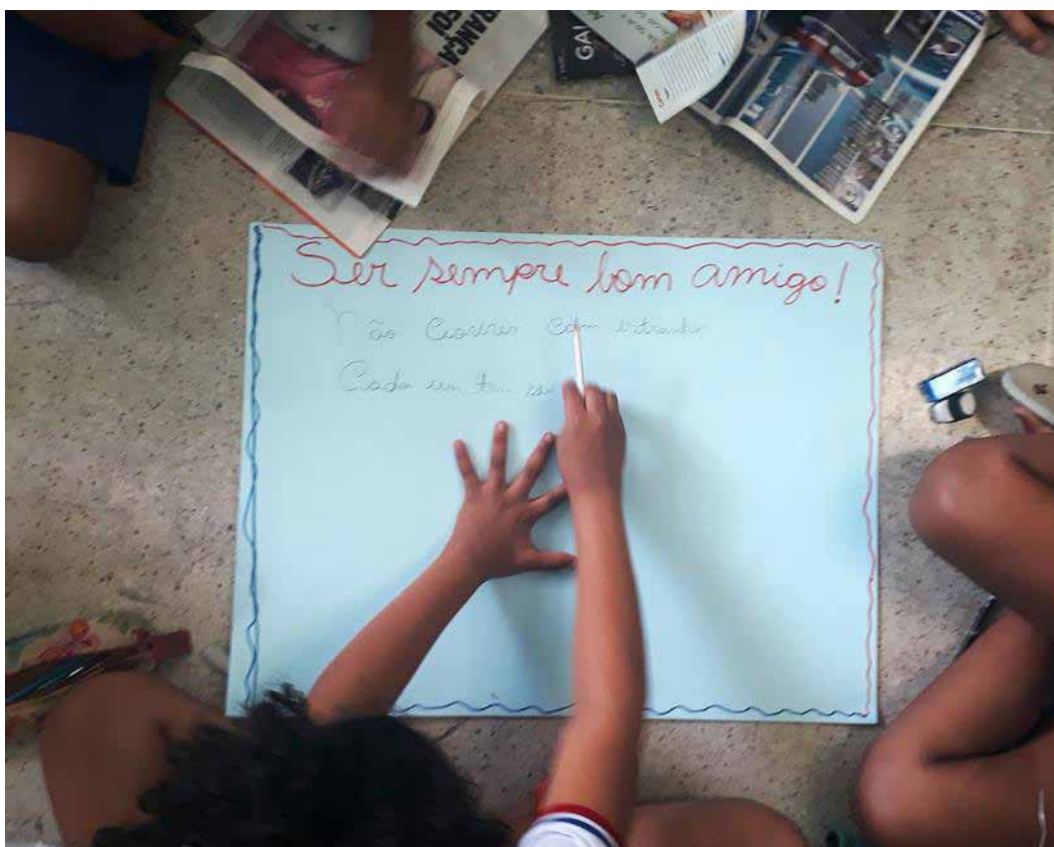


Figura 10 – Produção de cartaz, grupo 4, 4º ano

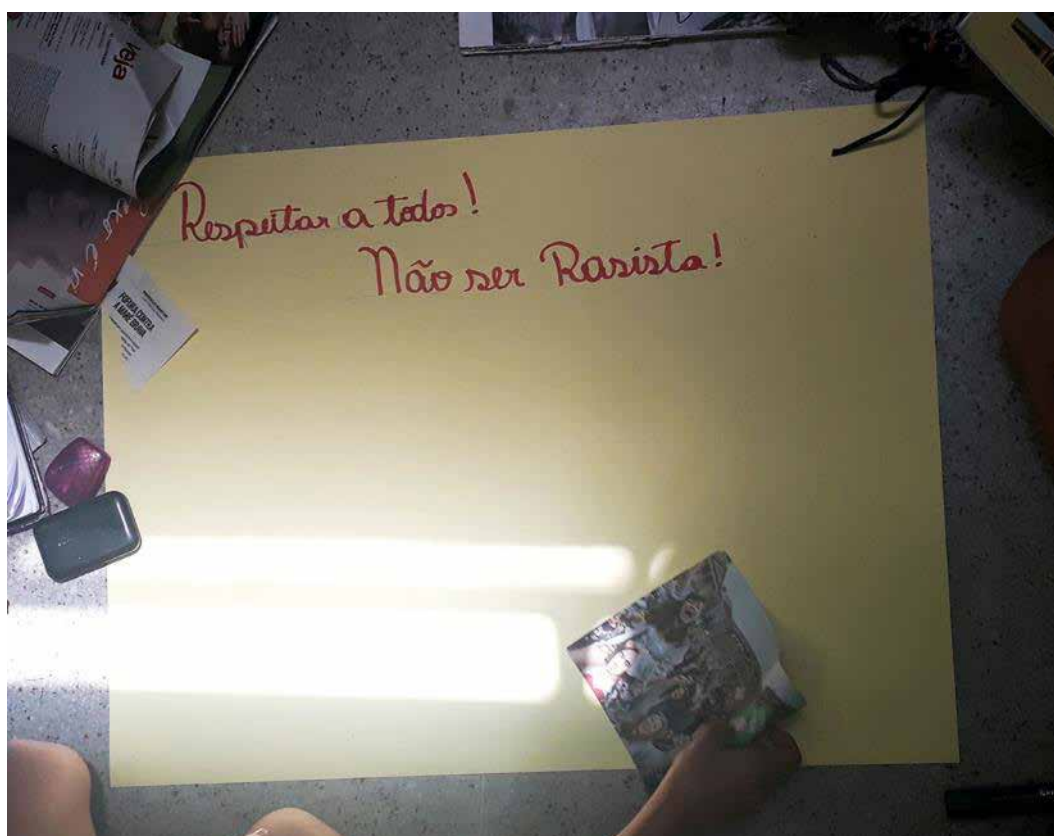


Figura 11 – Produção de cartaz, grupo 1, 4º ano

Após a realização da dinâmica do Jogo de Palavras, agendei com a professora um horário para que eu pudesse ter um retorno de sua percepção como educadora em relação à dinâmica. Nesse momento, esclareci que as críticas também contribuiriam com a minha pesquisa. A professora disse que achou que a turma desenvolveu bem a atividade e que acredita ter ajudado na organização das ideias.

Enquanto designer, percebi que, além da organização das ideias, o Jogo de Palavras contribuiu para ampliar a troca de ideias e a manifestação de dúvidas em relação aos temas discutidos por meio de uma organização visual, já que as frases construídas permanecem visualmente ao alcance de todos os integrantes do grupo. As dúvidas que emergiram foram consequência dessa troca, como foi possível observar quando um integrante de um grupo questionou a frase construída pelo seu colega “conviver com estranho” e, também, no questionamento de outro grupo sobre se “não ser racista” fazia parte do tema. Essa troca também pode ser observada pela linguagem corporal em algumas imagens registradas durante a dinâmica (figuras 12 e 13).



Figura 12 - Jogo de Palavras, grupo 1, 4º ano



Figura 13 - Jogo de Palavras, grupo 3, 4º ano

Nessa dinâmica, questionamentos que não costumavam aparecer nas trocas orais entre as crianças e delas com a professora vieram à tona. Os pensamentos de cada criança, dispostos visualmente para todos os integrantes do grupo, permitiram uma troca de ideias de forma mais silenciosa que a oral. Algumas crianças se manifestaram para questionar a construção de pensamentos de outros integrantes do grupo. Os questionamentos surgiam “pelo grupo”, já que ao ser questionada eu não sabia qual dos integrantes havia construído a frase.

No decorrer do processo, várias crianças solicitaram cartões em branco. Chegou um momento que eu não tinha mais cartões em branco para fornecer.

Posteriormente, me encontrei com a professora e realizei novamente o Jogo de Palavras (figura 14). Pedi a ela que selecionasse as competências desenvolvidas nas aulas de Protagonismo. Quase todas as palavras fornecidas foram selecionadas, exceto a PA-CIÊNCIA. Dessa vez, ela apenas organizou as palavras sem dar explicação. Ao questionar a não inserção da palavra, a professora esclareceu que a paciência é mais difícil nessa idade. É algo que eles cobram dos mais velhos. “Não cobramos muito dos pequenos. Muitas vezes relevamos por conta da idade”. Afirmou a professora.

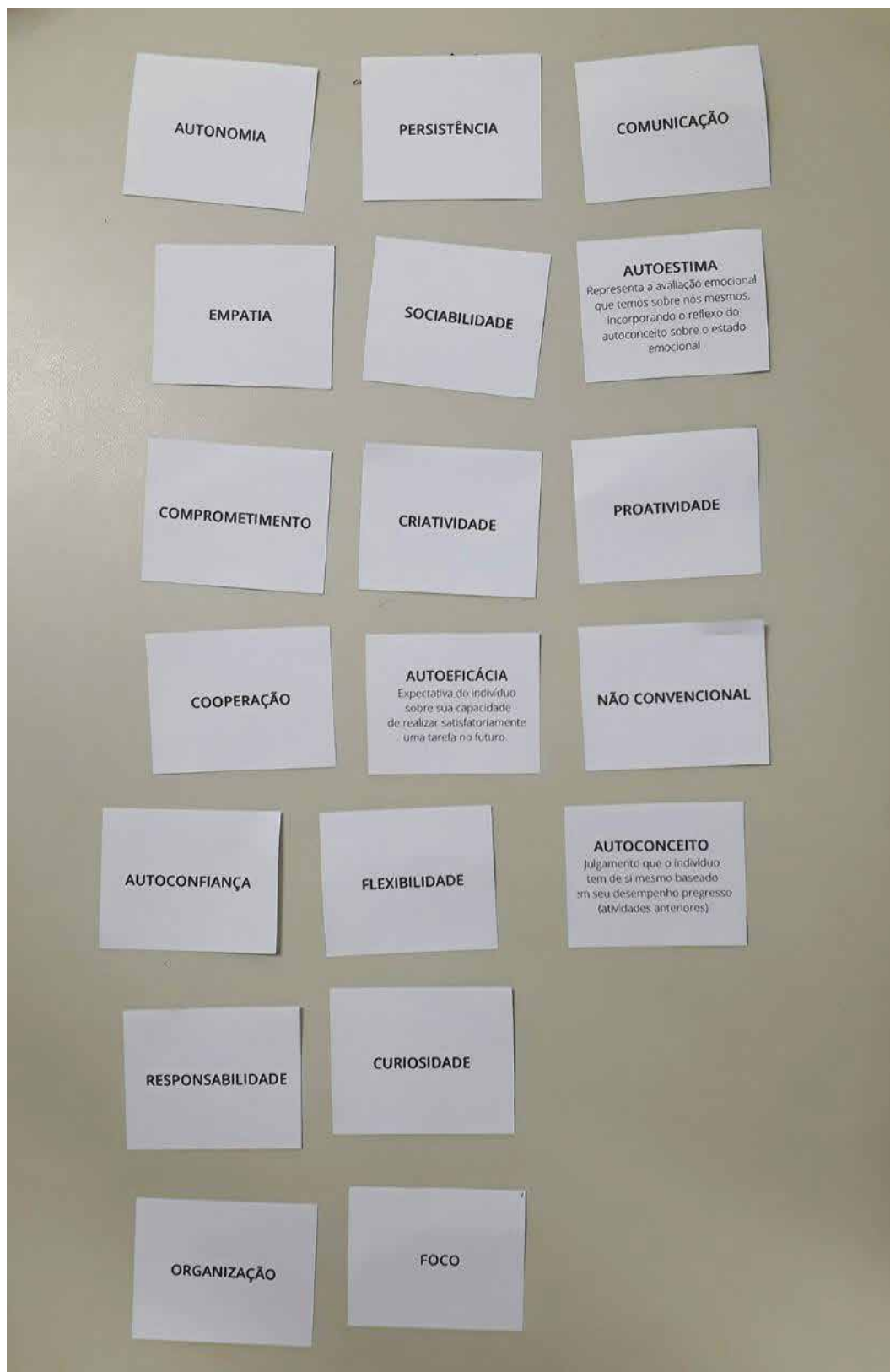


Figura 14 - Jogo de Palavras com professora de Protagonismo

4.2.2

Desdobramentos

Ao observar o *feedback* das crianças na dinâmica experimentada, algumas reflexões e possibilidades de mudanças são avaliadas.

Acredito que ao fornecer as palavras acabei padronizando o ponto de partida com base nas discussões realizadas em sala de aula com a exposição de todos. Quando verbalizam para a turma, predomina na fala das crianças “a voz representativa das comunidades racionais” Biesta (2013). A disposição em expor os pensamentos e sentimentos fica inibida diante de todos e a “resposta certa” prevalece no discurso, a exemplo da criança que hesitou em debater sobre a frase formulada “conviver com estranho” quando questionada pela professora na frente da turma. Quando estão reunidos em grupos menores, as crianças demonstram-se mais à vontade para expor seus pensamentos. E a disposição dos pensamentos por meio de uma organização visual ao alcance de todos os integrantes do grupo possibilitou a reflexão e a troca de modo mais silencioso e reservado.

A aprendizagem como resposta sugerida por Biesta (2013) consiste em uma prática que permite respostas particulares ao que não é familiar, ou seja, não se trata de autoexpressão enquanto uma projeção de si, mas expressões que se manifestam no encontro com a diferença no tecido social. O exercício realizado com o Jogo de Palavras apresenta um potencial de ampliar as possibilidades de troca de pensamentos diferentes.

Como desdobramento para essa dinâmica, propomos a realização do Jogo de Palavras a partir do fornecimento das palavras pelas próprias crianças, enquanto estiverem debatendo o assunto em sala de aula, ou após as reflexões. Ao se reunirem em grupos, as palavras seriam compartilhadas e utilizadas por todos.

A atividade poderia ser realizada em duas etapas. Na primeira, cada criança fornece as palavras individualmente de acordo com sua percepção e vivência sobre o assunto. Na segunda etapa, as diferentes manifestações de pensamentos individuais seriam compartilhadas na formação dos grupos, permitindo a troca de ideias por meio da organização visual ao alcance de todos. As frases para a campanha seriam formadas com a síntese dessa troca. Assim, o exercício possibilitaria, na primeira etapa, uma melhor compreensão de si, de sua percepção sobre o assunto na manifestação de seus sentimentos e pensamentos. E na segunda etapa, o exercício possibilitaria o encontro das múltiplas vozes.

Essas questões foram compartilhadas com a professora de Protagonismo. Sugerir se poderíamos no ano seguinte refazer essa dinâmica com essas modificações e experimentá-la com uma turma do 3º ano. No entanto, em decorrência da pandemia, não foi possível realizar essa segunda proposta de dinâmica.

4.2.3 Projeto de Vida

Segundo o documento pedagógico da instituição, o Projeto de Vida consiste no caminho traçado entre aquele que “eu sou” e aquele que “eu quero ser”. Constam como competências trabalhadas no Projeto de Vida, a autonomia, a autoconfiança, a iniciativa, a perseverança, o respeito, a solidariedade, a capacidade de fazer escolhas, dentre outros. O texto do documento explica que, ao contrário das práticas pedagógicas que são projetadas para o tempo futuro, desconsiderando o presente, o Projeto de Vida consiste em uma educação focada na potência de cada indivíduo com objetivo de apoiá-lo no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem gostaria de vir a ser”, bem como de ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro, considerando o lugar onde se fala e se age.

É preciso cuidado para não repetir os padrões, dizer para o adolescente “o que ele deve ser” ou o que ele “deve fazer para ser alguém”. Mas há a necessidade de incentivá-lo e apoiá-lo no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem gostaria de vir a ser” e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro. (Caderno de Modelo Pedagógico da escola, p.11).

O documento indica que o Projeto de Vida não se trata de antecipação de discussões sobre escolhas de carreiras ou testes de psicologia e vocação profissional, mas que consiste em uma oferta de condições para que o estudante construa uma visão de si próprio e seja capaz de traçar planos e ações a partir de seus sonhos.

Foi possível observar como se dá esse trabalho a partir de sonhos em situações de ensino-aprendizagem com uma turma do 2º ano, na disciplina de Protagonismo. A professora iniciou a discussão do dia centrada em torno dos sonhos, questionando sobre seu significado: o que é sonho para vocês? Surgiram respostas como “é quando queremos fazer alguma coisa e quando a gente fica grande realiza” e “é quando a gente dorme e sonha com alguma coisa”. A professora então diferencia os sonhos que acontecem quando dormimos daqueles sonhos que pretendemos realizar na vida. Nesse momento, a professora fala sobre alguns sonhos relatados por crianças de turmas do 1º ano, ressaltando a importância de traçar metas.

No início do ano, muitas crianças do 1º ano tinham o sonho de aprender a ler e escrever. Alguns já realizaram e agora têm que aprimorar. Outros tinham o sonho de aprender a andar de bicicleta. Esse era o sonho de três crianças lá no primeiro ano. Então eu as questionei o que seria necessário para realizar esse sonho. Uma delas sugeriu ao colega tirar uma rodinha para ter mais segurança antes de tirar as duas. Ou seja, ela traçou uma meta para realizar. (Professora de Protagonismo, 2019).

Uma das crianças do 2º ano fala sobre a mudança do seu sonho. “Meu sonho era ser jogador de futebol. Mas eu mudei de sonho. Porque tenho um tio que é jogador de

Jiu Jitsu e quero aprender”. A professora observa: “perceberam que o sonho da gente pode mudar? O sonho pode ser algo que demora para realizar, como uma profissão ou pode ser algo de curto prazo, como andar de bicicleta”. Nesse momento, a professora pede que todas as crianças retirem os seus sonhos escritos na árvore dos sonhos (figura 15) para observar quais teriam mudado.



Figura 15 - Árvore dos Sonhos

As crianças relataram sonhos relacionados a profissões como policial, bombeiro, veterinário, jogador de futebol, médico e piloto de avião. A professora solicitou, nesse momento, que todas colocassem os sonhos no papel e pediu para refletirem sobre as metas que deveriam ser traçadas para serem realizados. No tempo restante, as crianças fizeram desenhos relacionados a suas profissões.

Percebemos nos relatos das crianças como a escolha de carreiras prevalece em seus sonhos. Conversei com a professora sobre a possibilidade de acompanhar o processo de trabalho com os sonhos imediatos, tais como o sonho de “andar de bicicleta” exemplificado nesse dia com a turma do 1º ano. Combinamos de agendar os dias para observação no ano letivo de 2020, mas, devido à pandemia, essa observação não pôde ser realizada.

No decorrer do ano letivo de 2020, entrei em contato com a professora para uma conversa sobre como estava sendo conduzida a aula de Protagonismo na Pandemia. A professora explicou que as atividades, como desenhos e textos para exporem seus

sentimentos, estavam sendo entregues aos responsáveis por meio de acesso remoto. Também havia a opção, para os familiares sem acesso a tecnologias digitais, de adquirir as atividades impressas na escola. Perguntei de que forma estavam prosseguindo com as Eletivas, mas a professora disse que as Eletivas tinham sido suspensas nesse período e que as turmas estavam com a carga horária reduzida.

4.3

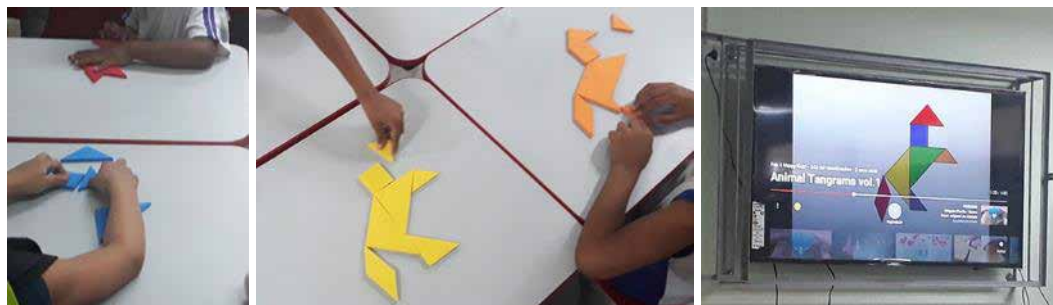
Tangram como atividade Eletiva

No início de cada semestre, todos os estudantes são reunidos no auditório para apresentação das Eletivas que serão ofertadas naquele semestre. Esse momento é chamado de Feira de Eletivas. Há um momento de reunião com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outro com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Após a apresentação das propostas de Disciplinas Eletivas pelos professores, os estudantes recebem cédulas para a escolha de três Eletivas, em ordem de preferência. Caso a primeira escolha não seja possível, no caso de uma turma já ter sido preenchida, o estudante concorrerá pela segunda e terceira opções, respectivamente. É uma tentativa de propiciar alternativas de escolhas, como propõe o documento institucional, ao afirmar que o estudante deve ser uma fonte de liberdade, e diminuir a imposição que existe na obrigatoriedade de cursar uma disciplina. A composição das turmas é feita mesclando as faixas etárias. Assim, as turmas de Eletivas dos Anos Iniciais são compostas por crianças que variam de 6 a 10 anos de idade.

No início do semestre 2019/02, a Eletiva denominada Tangram foi apresentada na Feira de Eletivas com o objetivo de criar e aprender com quebra-cabeças, especialmente com o Tangram, um quebra-cabeça chinês de sete peças geométricas. No decorrer da apresentação, a professora enfatizou o aprendizado da matemática com as formas, além da estimulação da imaginação, despertando a surpresa e desconiança no olhar de algumas crianças. Sem muita explicação, com uma abordagem diferente de outros professores que apresentaram as propostas das Eletivas de forma oral, esta professora preferiu apresentar a proposta por meio de um vídeo que contava a Lenda do Tangram. Foi um momento em que se conseguiu um silêncio total no auditório, algo raro de acontecer com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O vídeo conta a história utilizando-se da própria linguagem do Tangram, mostrando personagens, por exemplo, por meio de uma animação com as sete formas geométricas do Tangram. Após o processo de escolha, a turma da Eletiva Tangram foi formada com crianças na faixa etária de 6 a 9 anos de idade.

O vídeo apresentado na Feira de Eletivas foi reapresentado para as crianças no primeiro dia da disciplina. Enquanto preparava o vídeo, a professora indagou: “sabia que com apenas sete formas geométricas podemos fazer vários desenhos”? Durante a

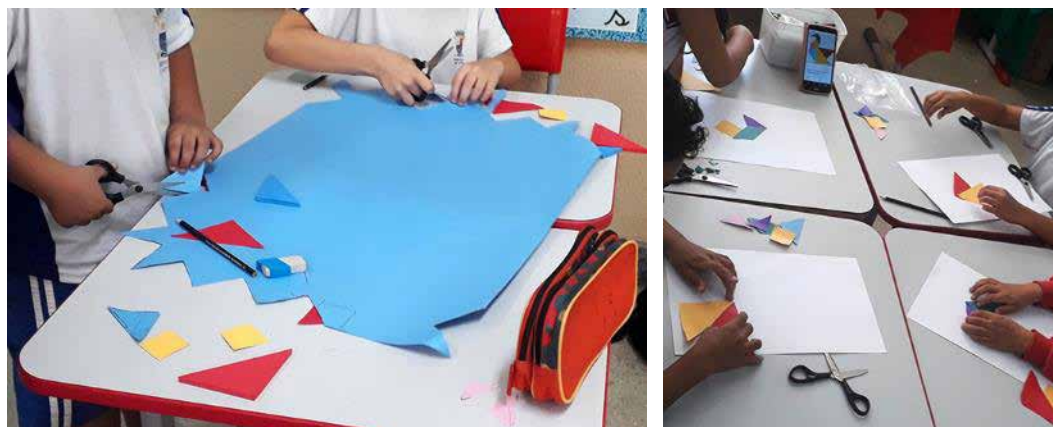
reapresentação do vídeo, as crianças brincaram de adivinhar as formas que apareciam na tela. Posteriormente, elas receberam as sete formas do Tangram feitas de E.V.A para tentar montar individualmente de acordo com o modelo que aparecia na tela (figuras 16, 17 e 18).



Figuras 16, 17 e 18 – Composições individuais com base no modelo

Quero destacar a reação de uma criança que se manifestou bastante irritada nesse dia por não conseguir montar as formas propostas e repetia, constantemente, que não iria montar aquelas formas, que iria montar o que quisesse.

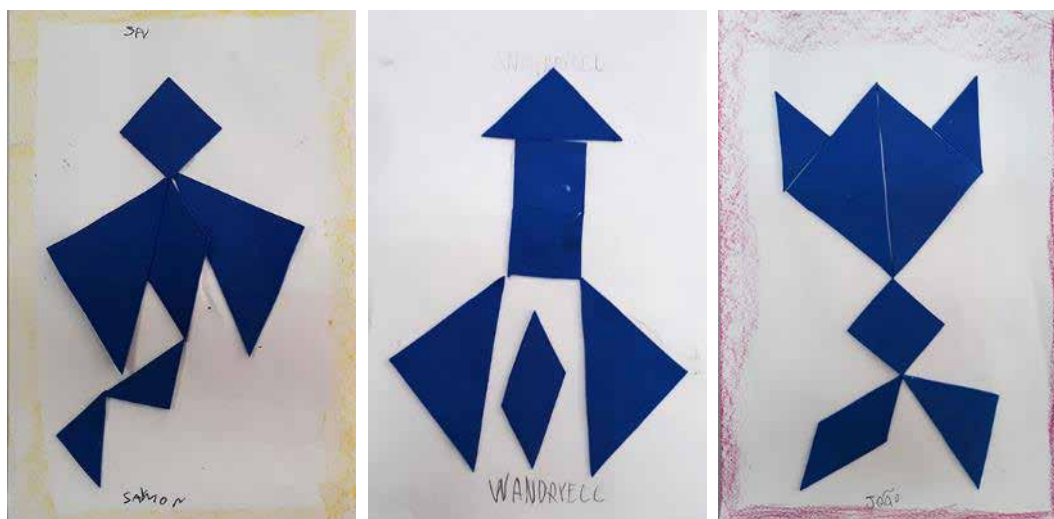
Na semana seguinte, a professora levou cartolinas para que todas produzissem as próprias peças do Tangram. Enquanto distribuía as cartolinas e as peças moldes, a professora comentava comigo que estava dando aquela atividade porque nas reuniões internas havia sido solicitado que nas Eletivas “era para deixar as crianças fazerem e não fazer por elas”. Também comentava sobre a importância de incentivá-las a persistir, ressaltando que as crianças costumam desistir das atividades quando não conseguem fazer algo. Posteriormente, com as peças recortadas, a atividade seguiu como a anterior, com a montagem das formas tendo um modelo na tela para ser reproduzido (figuras 19 e 20).



Figuras 19 e 20 – Produção de peças do Tangram

Aquela criança que havia se manifestado bem irritada com a atividade na semana anterior demonstrou o mesmo comportamento quando percebeu que havia perdido algumas de suas peças e com a orientação da professora, ao solicitar que recortasse novamente as peças perdidas para continuar a atividade. A criança repetia: “não vou fazer de novo”. Nesse momento a professora se voltou para mim para dizer que esse comportamento era recorrente naquela criança, sempre recusando os comandos em relação às atividades.

Na semana seguinte, a proposta da atividade teve uma abordagem mais livre. As crianças foram solicitadas a montar, com as sete peças do Tangram, formas livres de acordo com a sua imaginação. Algumas crianças se divertiam ao identificar formas conhecidas nas criações dos colegas. “Não parece o gênio da lâmpada”? Comentou uma criança ao observar a criação do colega. Observando algumas formas inusitadas, perguntei se naquelas criações havia algum significado. A seguir, algumas criações identificadas pelas crianças como o gênio da lâmpada, um foguete e a pipa-gato, respectivamente (figuras 21, 22 e 23).



Figuras 21, 22 e 23 - Gênio da lâmpada, foguete e pipa-gato

No decorrer da atividade a professora chamava a atenção de algumas crianças que não centralizavam as formas e acabavam passando dos limites do espaço da folha A4. E perguntava: Como vou colocar a margem? As margens ao redor foram sendo colocadas pela professora.

Ao assinar o nome na folha da atividade, algumas crianças escolheram escrever no topo da folha. A professora pede para assinarem na parte de baixo. Uma criança questiona: “não pode ser em cima? Em cima tem mais espaço”. A professora repete que o certo é na parte de baixo. “Já viu assinarem em cima”? Responde a professora.

Nessa abordagem de criação de formas a partir da imaginação, percebi que, por vezes, algumas crianças que estavam próximas entravam em conflito, acusando outras

de cópia (figura 24). “Tia, ela está me copiando”! Percebi que nesse grupo a criança que copiava também o fez em outras atividades demonstrando insegurança em suas criações.

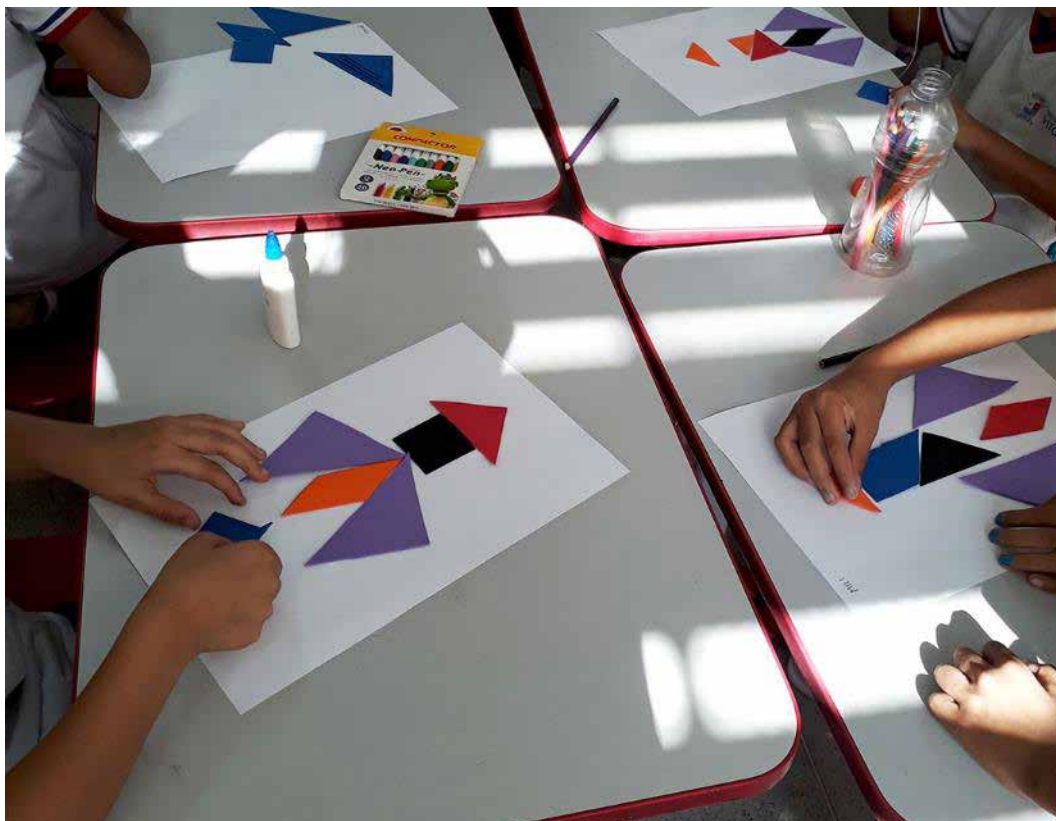


Figura 24 – Conflitos na criação de formas a partir da imaginação

Foi possível perceber, nos comentários da professora quando se dirigia a mim para explicar alguma situação, uma preocupação constante em relação ao resultado das atividades para a culminância, momento final de apresentação das Eletivas para outras turmas, famílias e professores. “Eu queria apresentar um mural contando a história do Tangram, mas não sei se dá” (nesse momento mostra imagens de um trabalho desse tipo que encontrou na internet e continua) “Porque eu planejei essa Eletiva mais para o 2º e 3º anos” Complementa a professora ressaltando a diferença em trabalhar com crianças do 1º ano, dizendo haver muitas ali nessa faixa etária. Diante dessas observações, sugeri à professora uma dinâmica em grupo no estilo do jogo “imagem e ação”, com a intenção de aproveitar a linguagem lúdica manifestada pelas crianças no primeiro dia da Eletiva, ao tentarem adivinhar as formas que apareciam na tela com as peças de Tangram e ao identificarem formas conhecidas nas criações dos colegas.

4.3.1

Imagem e ação com Tangram

A sugestão inicial compartilhada com a professora para a dinâmica imagem e ação foi a de criar cartões com nomes de objetos, animais e personagens para uma criança ler em sigilo e montar a forma respectiva com as peças de Tangram para que os colegas tentassem adivinhar. Em uma segunda etapa, a fim de aproveitar o desejo da professora em trabalhar com uma história, sugeri que as crianças poderiam aproveitar as criações na primeira etapa para contarem uma história coletiva, ilustrando-a com as formas de Tangram elaboradas no decorrer do jogo.

Ao oferecer cartões com nomes distintos para cada criança, pretende-se evitar a cópia e possibilitar a diversidade de ideias na elaboração do Tangram. A sugestão de utilizar a adivinhação dos colegas no processo traz o elemento surpresa para dinâmica. Assim, a criança teria que dar conta dos sentidos conferidos pelos colegas em sua criação até que consigam adivinhar a forma sugerida. Os sentidos conferidos pelos colegas possibilitariam reflexões sobre a própria criação, por meio do processo de retroalimentação de ideias.

A dinâmica proposta envolve características do Design Reflexivo, como a diversidade de ideias, a imprevisibilidade (que estaria no sentido conferido pelos colegas) e o pensamento não linear (a cada sentido não correspondido à forma sugerida a criança teria que rever sua criação).

Reticente em relação ao trabalho em grupo e em relação ao tempo para a produção de histórias (nessa época já estávamos nos aproximando do período de culminância), a professora sugeriu experimentar essa atividade em duplas e não em grupos. Perguntei se os professores não costumavam realizar atividades em grupos com as crianças e ela respondeu que geralmente isso ocorria na disciplina de Protagonismo a partir do 3º ano (fato que eu já havia observado).

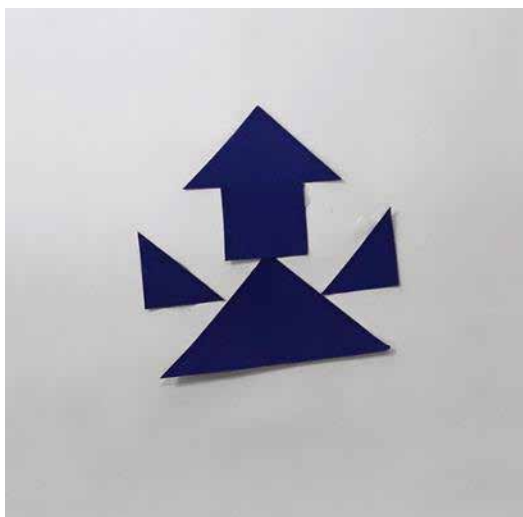
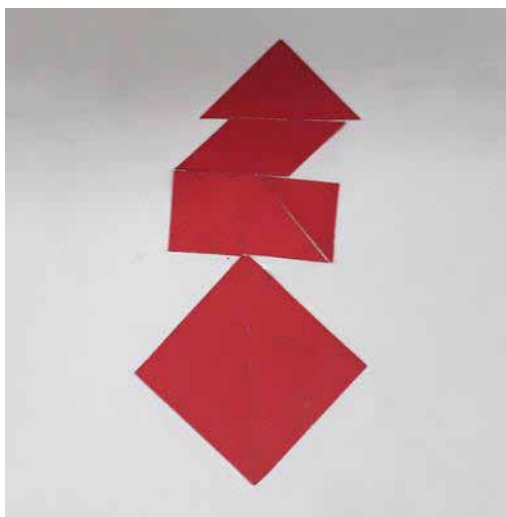
A escolha das palavras para serem colocadas nos cartões foi baseada nas criações das crianças feitas nas semanas anteriores e a partir de exemplos de imagens pesquisadas na internet construídas com as peças de Tangram. As palavras definidas para os cartões foram: peixe, barco, casa, cachorro, robô, pião, sol, pipa, avião, coelho, foguete, cachorro, borboleta, mar, baleia, navio, bruxa, menina.

Como a dinâmica seria realizada com a organização em duplas e não mais em grupos como havia sido idealizado inicialmente, algumas situações foram adaptadas. Na primeira etapa, cada criança receberia o seu cartão e teria sua vez para montar as peças e o seu parceiro iria adivinhar, e vice-versa. Na segunda etapa da dinâmica, cada dupla receberia uma folha de papel A4 para contar uma história, uma ação, um acontecimento que poderiam imaginar entre as duas formas criadas naquele espaço.

As peças do Tangram foram produzidas com papel cartão em várias cores. Na ocasião, perguntei para a professora se as crianças poderiam receber mais peças, além das sete, para facilitar a dinâmica e ampliar a exploração da criatividade. Tive receio em relação ao nível de dificuldade da dinâmica, ao refletir sobre um possível condicionamento das crianças na reprodução de formas. Esse pedido não foi aceito pela professora, que justificou dizendo que o Tangram é um quebra-cabeça de 7 peças. “Mas o Tangram tem sete peças” respondeu a professora. Apesar do receio em relação ao nível de dificuldade da dinâmica para aquela faixa etária, resolvi arriscar e observar o *feedback* das crianças.

Após explicar a dinâmica para as crianças, distribuí os cartões ressaltando as regras do jogo. Não poderiam olhar o cartão do parceiro e cada um teria sua vez para criar as formas e para adivinhar. A primeira reação de algumas crianças, principalmente as mais novas na faixa etária de seis anos, foi a de reclamar que estava muito difícil. “Está muito difícil tia”. Outros reclamavam que o parceiro estava trapaceando, olhando os nomes nos cartões. “Tia ele olhou o cartão”. E pediam para trocar de cartão, mas a situação se repetia. Os poucos que estavam realmente comprometidos a seguir as regras do jogo não conseguiam adivinhar e ficavam desanimados. Alguns pediam mais peças, mas eu não podia liberar em respeito à professora. Todas as crianças reivindicavam algo ao mesmo tempo. Para contornar a situação, resolvi liberar todos os cartões dando-lhes liberdade de escolha sobre o que seria criado. Também eliminei a dinâmica de adivinhação da primeira etapa, já que não poderia facilitar a dinâmica com o fornecimento de mais peças, para focar na interação entre as crianças na segunda etapa com a elaboração da história.

Ao liberar os cartões percebi um alvoroço e a animação para a atividade retornou. Aos poucos foram conseguindo construir as formas. Quando uma criança me chamava para dizer que estava com alguma dificuldade, eu tentava incentivá-la estimulando a experimentação, mostrando a possibilidade de refletir sobre as formas das peças do Tangram e suas possíveis relações e encaixes para formar uma imagem. Isso geralmente acontecia com as crianças de seis anos, inclusive com aquela que havia percebido ter mais insegurança. Com a mediação, alguma forma começava a surgir e essas crianças conseguiam chegar a um resultado com o qual ficavam satisfeitas sem a necessidade de reproduzir, como podem observar a seguir (figuras 25 e 26), o pião e a bruxinha, respectivamente.



Figuras 25 e 26 - O pião e a bruxinha

Percebi que essa mediação é importante para estimular a experimentação e a autoconfiança. No entanto, a professora se aproximava de algumas crianças que estavam com dificuldade e disponibilizava o celular com uma imagem para ser reproduzida.

Aquela criança que nas semanas anteriores estava sempre manifestando irritação com os comandos das atividades repetia para mim no início da dinâmica que não ia fazer nada, que não gostava de Tangram. De qualquer forma, eu deixei na mesa da criança um cartão com a palavra pipa e as sete peças do Tangram. Depois me distanciei para atender outras crianças. Em certo momento, a criança veio ao meu encontro repetindo “tia eu consegui fazer a pipa” e me conduziu até a sua mesa para mostrar com satisfação a sua criação.

Nesse momento, percebi que o seu parceiro também havia terminado sua criação, um cachorro. Pela semelhança da imagem com as disponíveis na internet, acredito ter sido o cachorro uma reprodução e não uma criação, mas esse fato não foi observado por mim. Aproveitei para entregar o material da segunda etapa sugerindo que contassem alguma história com o cachorro e a pipa. Perguntei: “o que pode acontecer entre o cachorro e a pipa”? A criança criadora da pipa respondeu. Não vou contar nenhuma história. Reação que naquele momento já era esperada por mim. Então me direcionei ao seu colega e perguntei: e você? Quer contar alguma história? O que pode acontecer entre o cachorro e a pipa? A criança respondeu: “O cachorro vai rasgar a pipa”. Imediatamente, a outra criança demonstrou indignação: “Náaaaaoooooooo! O cachorro não vai rasgar a pipa!”. Aproveitei a oportunidade e perguntei novamente: “Então vai acontecer o que”? E nesse momento, a criança participou da segunda etapa da dinâmica: “O cachorro vai seguir a pipa!”. Sugeri que se ambos estivessem de acordo poderiam colocar no papel essa frase, ilustrando o acontecimento com as formas criadas, e me distanciei novamente para atender outras crianças.

Após certo tempo, a mesma criança me buscou para dizer que havia perdido algumas peças do Tangram e que iria refazer a pipa. Ao entregar as peças perdidas, sem querer, acabei entregando peças repetidas. Esse erro meu foi imediatamente percebido pela criança que me indicou com agilidade quais peças eu deveria pegar.

A professora passava nas mesas das duplas para verificar quais ainda não tinham escrito suas histórias (geralmente um acontecimento contado em uma frase). Percebi que, em algumas duplas, a professora passou a ditar um título para concluir a dinâmica. Foi o que aconteceu com a dupla do cachorro e da pipa, que ainda não tinha escrito a história a ser contada. Por isso, a frase final colocada no papel transformou-se em “O cachorro e a pipa” (figura 27).



Figura 27 - O cachorro e a pipa

Foi possível observar no processo e no resultado final quando há uma disposição de experimentar as formas, como as do pássaro, da bruxinha e do pião (figuras 28, 29 e 30), ou quando a criança se rendia à reprodução, como no exemplo do coelho e da baleia (figuras 31 e 32).

No processo de criação, cada vez que a criança experimenta uma disposição das formas ela chega a um resultado diferente, o que não ocorre no processo de reprodução. Com a reprodução, algumas crianças memorizam o encaixe das formas repetindo sempre a mesma composição, tornando a atividade automática.

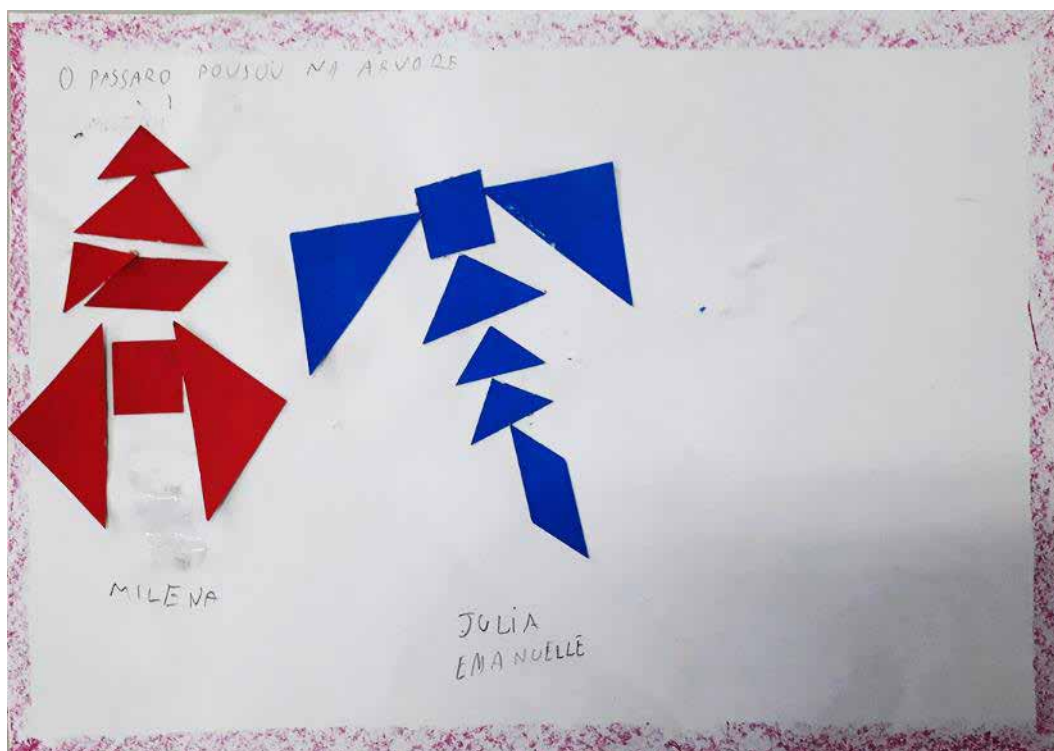


Figura 28 - O pássaro pousou na árvore

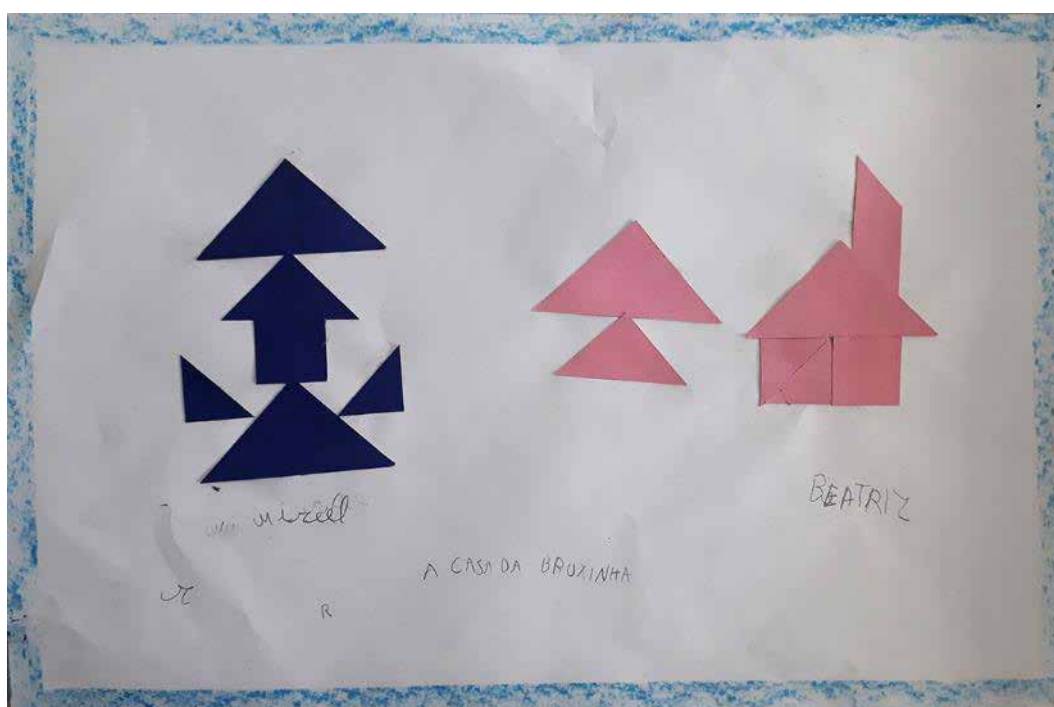


Figura 29 - A casa da bruxinha

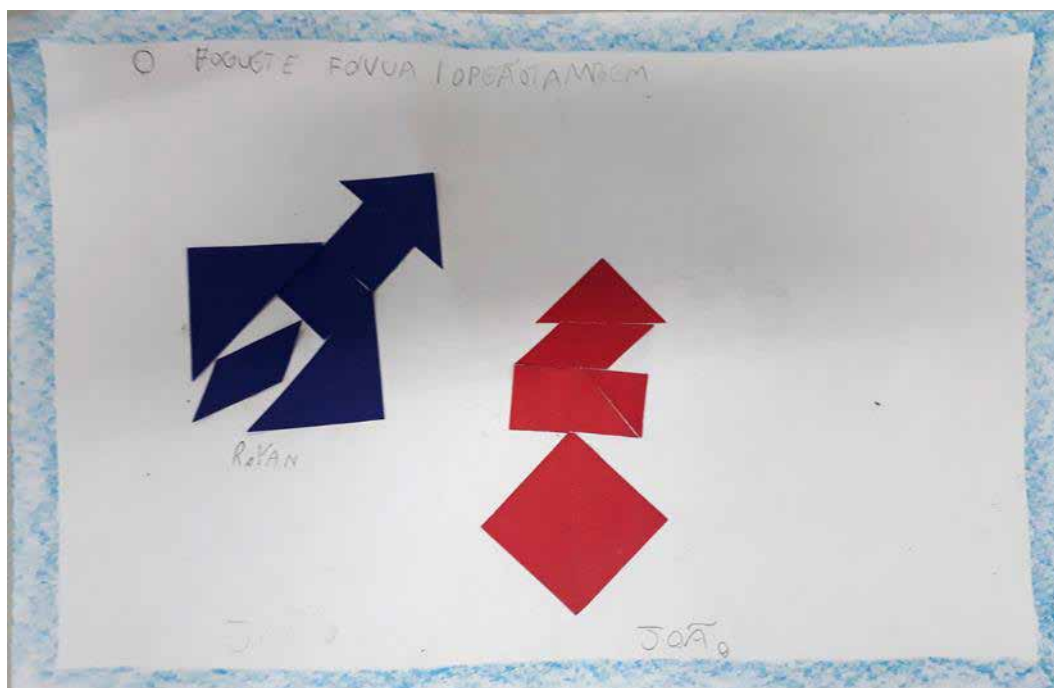


Figura 30 - O foguete voa, o pião também

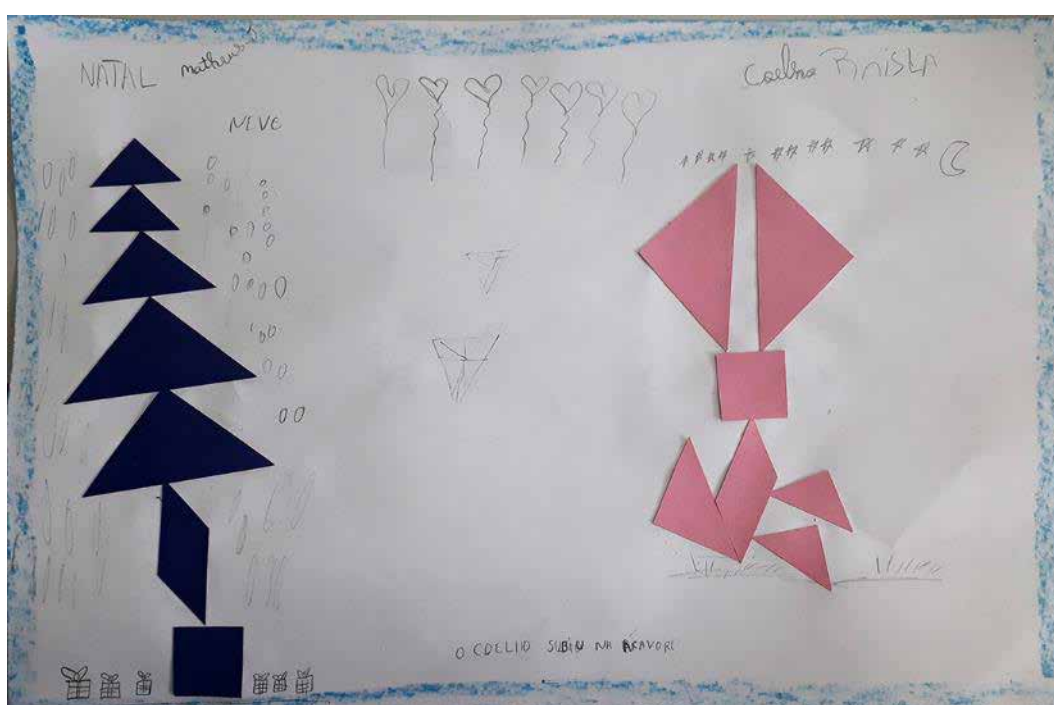


Figura 31 - O coelho subiu na árvore

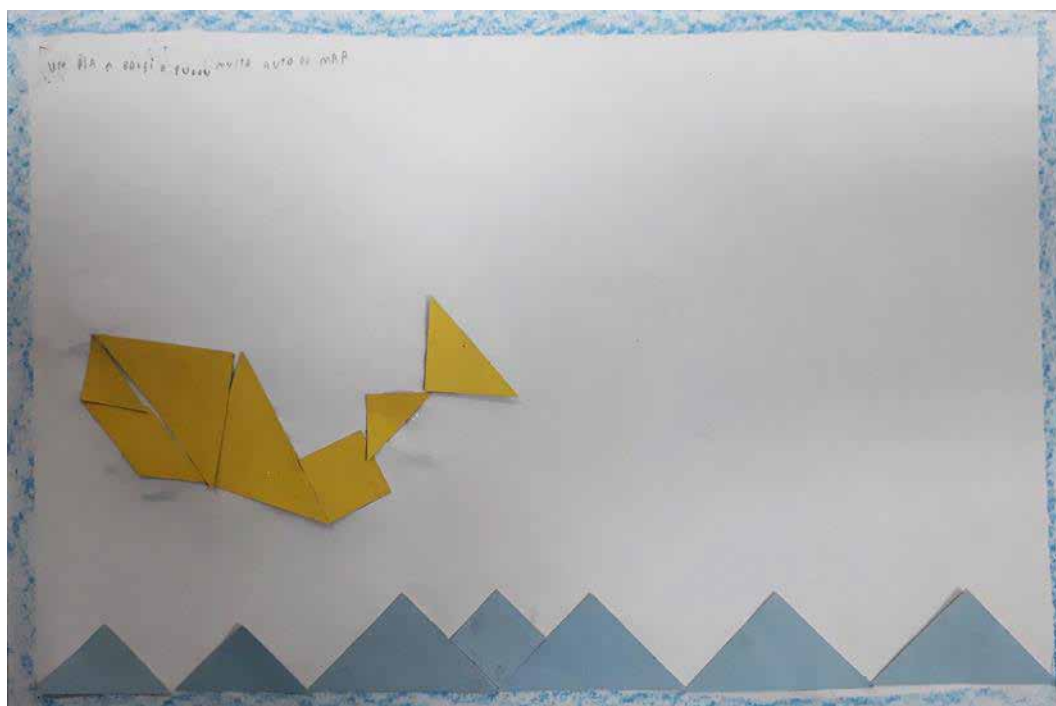


Figura 32 - Um dia a baleia pulou muito alto do mar



Figura 33 - A menina foi passear de barco



Figura 34 - O avião está perto do sol

Após a dinâmica, a professora pediu que todos se reunissem para uma conversa. Nesse momento de reflexão, a professora ressaltou a importância da persistência diante das adversidades, fazendo referência a vários momentos da dinâmica. “No início da atividade vocês estavam reclamando que estava difícil, mas no final olha quanta coisa linda conseguiram fazer”.

O segundo momento da dinâmica mostrou-se potente para explorar a atitude relacional no encontro dos desejos das crianças. Tal aspecto, presente na abordagem do Design Reflexivo, foi explorado no desdobramento dessa dinâmica.

4.3.2

Desdobramento: o espaço do outro

Ao perceber a satisfação da professora com a dinâmica realizada em dupla, sugeri a possibilidade de ampliar a interação entre as crianças organizando-as em grupos de quatro. Aproveitando o *feedback* da dinâmica anterior, sugeri uma abordagem mais livre com as crianças dando-lhes mais liberdade de escolha na criação com as peças do Tangram. O suporte tamanho A4 foi substituído para um cartaz A2, no qual as crianças foram solicitadas a criar um cenário com as peças do Tangram, de acordo com um tema a ser escolhido por cada grupo.

A intenção nesta dinâmica foi observar como as crianças se comportariam, em grupo, em uma atividade na qual cada criança teria liberdade em relação à sua criação,

mas restrita a um espaço coletivo. Como ocorreria a manifestação de seus desejos, limitados aos desejos dos colegas e às decisões que deveriam ser tomadas em grupo.

Alguns temas foram sugeridos para ilustrar algumas possibilidades, tais como Natal, Halloween, Fazenda, Primavera, Natureza. Nesse momento, a professora também sugeriu o tema Férias, já que estávamos próximos do fim do ano, sugestão que foi bem recebida pelas crianças. No entanto, ressaltei que aqueles temas eram apenas sugestões e outros temas não mencionados poderiam ser escolhidos. Enfatizei apenas que a escolha teria que ser uma decisão do grupo, ou seja, todos tinham que estar de acordo com a decisão do tema.

Nesse momento alguns conflitos começaram a surgir. Dois grupos queriam o tema Natal. Uma criança falou: “mas não tem problema ser igual, pois vai ficar diferente”. Olhei para a professora e ela fez com a cabeça que concordava. Então dissemos que poderiam fazer o mesmo tema. Outro grupo escolheu o tema Férias sugerido pela professora, e outro o tema Halloween.

Ao entregar os pacotes com as peças de Tangram, deixei que escolhessem a cor com que iriam compor o cartaz. Muitas crianças começaram a me pedir para escolher mais de um pacote porque queriam várias cores. Liberei para que pudessem trabalhar com mais peças, para que pudessem ter maior liberdade na composição. Algumas queriam desenhar. Durante a atividade, uma criança me perguntou o motivo de não poder desenhar, em vez de criar com peças de Tangram. Lembrei à criança que aquela era uma Eletiva sobre Tangram e disse que poderiam complementar o cenário com desenho, desde que o cenário também fosse elaborado com as peças do Tangram.

Inicialmente, no grupo do tema Natal, cada criança começou a composição na folha orientando-a para o seu lado. Percebe-se na composição que cada componente do grupo contribui de forma individual (figura 35).



Figura 35 – Processo de composição do cartaz Natal

Quando a professora viu a disposição das formas de Tangram no cartaz comentou: “Mas vai ficar de cabeça para baixo quando colar na parede na exposição”? As crianças responderam: “ih é...” Então decidiram refazer tudo pensando na composição para que tenha sentido em um lado da folha. Para isso, se levantaram das carteiras para se organizarem em um lado da mesa (figura 36)



Figura 36 - Reorganização do grupo Natal

No grupo com o tema Férias, uma das crianças (A) reclamou que os colegas atrapalhavam sua criação. “Tia eles não estão me deixando montar”. Percebi que outra criança (B) do mesmo grupo estava posicionada diante da folha centralizando-a para si e excluindo os demais do espaço. Coloquei a folha mais no centro das mesas e disse que ali havia espaço para todos utilizarem, que eles podiam “dividir”. Ao dizer isso, a criança (A) que havia reivindicado seu espaço pegou um lápis e começou literalmente a dividir a folha em quatro espaços. Percebi que a atitude da criança, que interpretou a minha fala literalmente, iria individualizar o exercício, que tinha como proposta ser uma produção em grupo. Falei que era melhor não dividir com o lápis, pois isso iria restringir o espaço que cada um poderia utilizar na folha. Expliquei que cada um poderia contribuir naquele espaço com mais liberdade sem aquela divisão com lápis. Enquanto explicava isso outra criança (C) pegou a borracha e começou a apagar a divisão. A criança (C) que havia apagado a divisão pediu para trocar de grupo justificando que não queria mais aquele tema e se dirigiu para um dos grupos com o tema Natal. O grupo com o tema Férias, posteriormente, trocou seu tema para Primavera (figura 37) e permaneceu com apenas dois integrantes. Um deles compôs as árvores e o outro, os planetas.



Figura 37 – Composição do cartaz Primavera

A entrada da criança (C) no grupo do tema Natal fez com que uma criança (D) desse grupo saísse emburrada dizendo “não vou fazer com esse garoto” se referindo ao colega recém-chegado (criança C). A criança (D) então se isolou e não queria mais fazer

a atividade. E logo outra (E) saiu também procurando outro grupo. Para tentar trazer a criança (D) que se isolou de volta à atividade entreguei outra folha e disse que poderia fazer com algum colega. A criança (D) queria fazer individualmente, mas eu expliquei que era uma atividade em grupo e que deveria se reunir com pelo menos um colega. Então ela decidiu fazer com aquela criança (E) que estava em seu grupo e também havia saído. O tema decidido por esta dupla foi “a Roça” (figura 38). Posteriormente, a dupla ganhou mais um integrante. Deixei que se reorganizassem desde que cada grupo abordasse o mesmo tema. Também aconteceu de algumas crianças que já haviam terminado sua participação em um grupo contribuírem em outro grupo.



Figura 38 – Composição do cartaz A Roça

Aquela criança (C) que havia pedido para trocar de grupo inicialmente pareceu não se importar com a saída de alguns integrantes do grupo com o tema Natal e logo começou a trabalhar na folha com a criança restante (F). Depois de algum tempo informaram a troca do tema, que não seria mais Natal, mas um tema aquático que posteriormente denominaram Mar (figura 39).



Figura 39 – Composição do cartaz Mar

Conflitos na interação das crianças também ocorreram entre os integrantes do outro grupo do tema Natal que virou “Natal Halloween”. Uma das crianças (G) reclamou do colega (H) que pintava o fundo de preto passando por cima do seu desenho. Orientei que tomassem cuidado para não pintar em cima do desenho do colega, passando somente pelas laterais. Essa criança (H) era mais nova que os outros dois componentes do grupo, os quais frequentemente reclamavam das interferências do colega mais novo (H) (na faixa etária de seis anos de idade). Isso gerou uma exclusão da criança mais nova. Fui mediando para que pudessem resolver os conflitos sem brigar e abrindo espaço para que aquela criança, mais nova, pudesse também participar. Os mais velhos, por exemplo, complementaram a composição com desenhos, mas não estavam permitindo que a criança mais nova também complementasse com desenhos. A criança mais nova queria colocar um gato no telhado. Mediei a situação dizendo que todos tinham o direito de colocar um personagem na composição. Então, os colegas cederam e abriram espaço para a criança mais nova participar. E assim, foram se revezando no cartaz para colocar seus desenhos (figuras 40 e 41).



Figura 40 – Processo de composição do cartaz Halloween



Figura 41 – Alternância na composição do cartaz Halloween

Foi interessante observar a troca de ideias das crianças por meio de linguagens não verbais nesse grupo. A criança (H) mais nova queria fazer uma lua e veio me pedir para recortar o triângulo retirando um pedaço para fazer a forma da lua crescente. Expliquei que, como era uma Eletiva sobre o Tangram, deveríamos tentar resolver as formas com as peças do Tangram.

A criança ficou muito insatisfeita e por várias vezes insistiu para recortar o triângulo. Orientei que fosse conversar com a professora que, por sua vez, reiterou a obrigatoriedade de manter as peças do Tangram intactas. Depois de algum tempo pensativa, a criança resolveu o problema sobrepondo um triângulo menor branco por cima daquele maior azul escuro criando a sensação de “vazio” que queria naquela peça para compor a lua crescente. Me chamou com orgulho para mostrar a solução que encontrou para a lua.

A criança (I) mais velha na faixa etária de oito anos observou o que o colega mais novo havia feito e disse: “a lua também pode ser cheia”, completando a composição com outro triângulo branco menor sobreposto a um maior escuro, encaixando naquela composição que o colega (H) havia feito. Seguindo a mesma lógica da ideia de vazio com sobreposição do colega (H), a criança (I) completou a composição, gerando o efeito de lua cheia, como pode ser observado no canto superior direito do cartaz (figuras 42 e 43).



Figura 42 - Composição da lua cheia no grupo Halloween

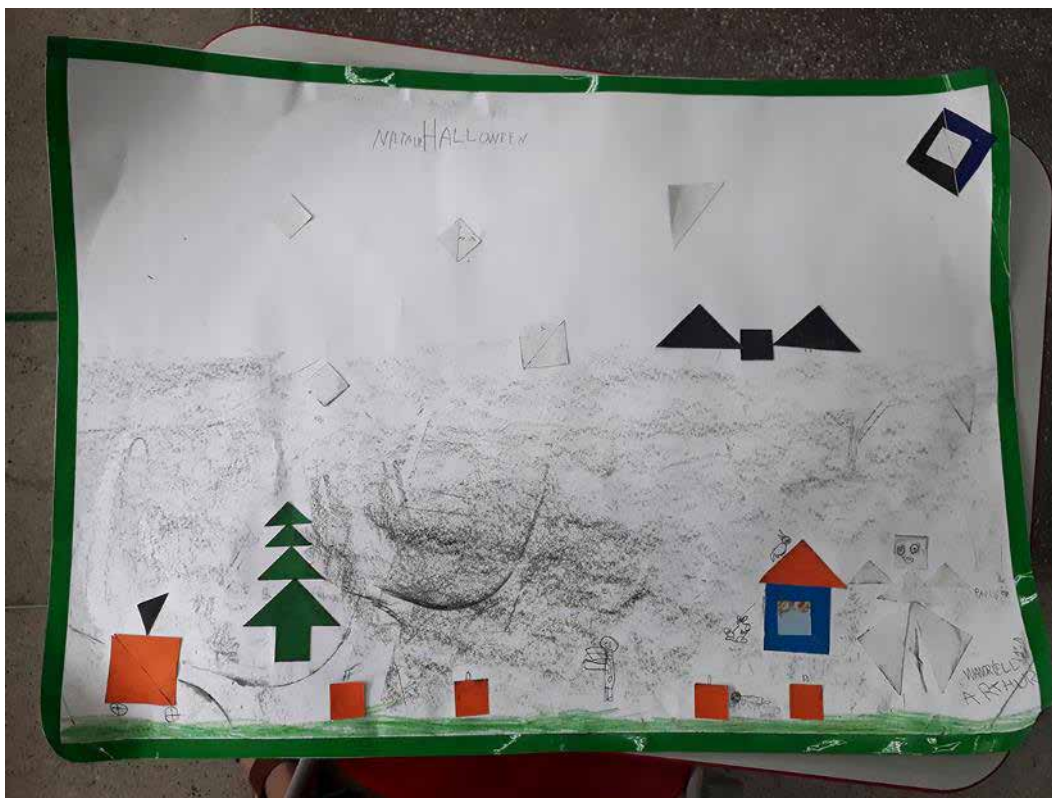


Figura 43 – Composição do cartaz Halloween

Ao final, realizei com a professora da Eletiva o Jogo de Palavras (figura 44) para ter o seu *feedback* em relação às competências trabalhadas em suas aulas. Diante das opções de competências desenvolvidas na Eletiva, a professora selecionou inicialmente as palavras AUTOCONFIANÇA, PACIÊNCIA, AUTONOMIA e PERSISTÊNCIA. Explicou, fazendo referência à proposta da dinâmica imagem e ação que, geralmente, as crianças reclamam da dificuldade nas atividades, mas que acabam sempre conseguindo. Depois selecionou as palavras COOPERAÇÃO e SOCIABILIDADE exemplificando com o comportamento das crianças em atividades “quando um ajuda o outro”. Não fez nenhuma menção em relação às palavras selecionadas CRIATIVIDADE e CURIOSIDADE.

A palavra ORGANIZAÇÃO foi selecionada para ser colocada “de fora”, ressaltando a dificuldade de trabalhar essa competência com as crianças.

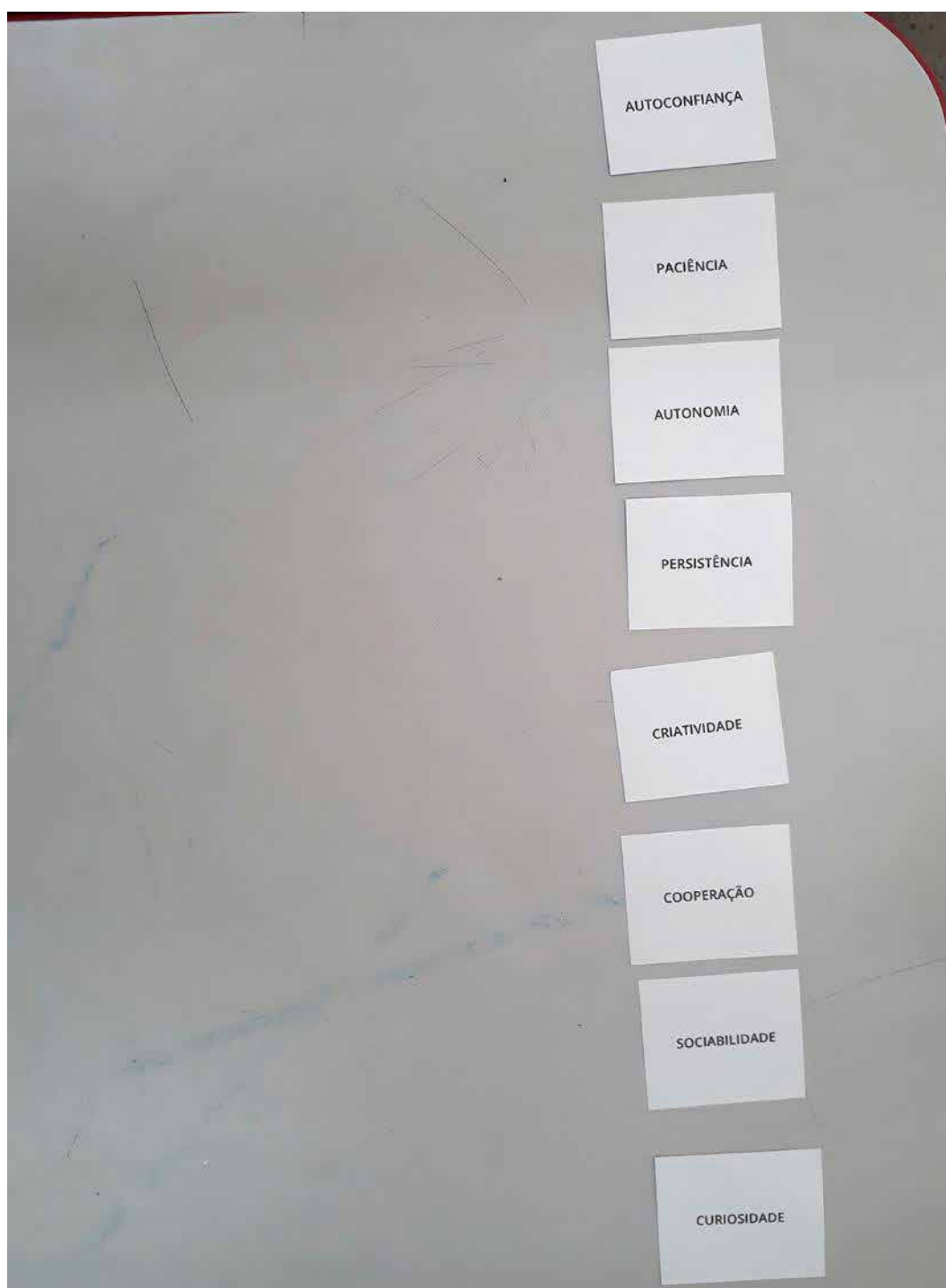


Figura 44 - Jogo de Palavras com professora da Eletiva Tangram

4.4

A criança enquanto sujeito da experiência na EMEFTI-ES: possibilidades e limitações na abordagem do Design Reflexivo

A EMEFTI-ES oferece possibilidades de construção de espaços educacionais com abordagens mais livres, devido à flexibilização das orientações curriculares presente nos componentes das Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do currículo. Tais orientações favorecem a vivência em experiências diversificadas.

Percebemos que a disciplina de Protagonismo, constituída a partir destas orientações, oferece um espaço para que os estudantes possam abordar questões que abrangem a dimensão afetiva e que envolvem conflitos sociais, tanto os de grande amplitude - a exemplo da reflexão sobre o episódio ocorrido em Suzano, como os do microcosmo escolar - a exemplo das reflexões sobre os cuidados com a escola. Nesse sentido, seguindo Ghanem (2008), podemos reconhecer aspectos que caracterizam uma educação não formal.

As reflexões sobre os temas abordados se manifestam nesse espaço por meio da voz representativa da comunidade racional (BIESTA, 2013), intermediada pela professora. Um discurso que representa comportamentos para uma ordem preexistente. As crianças também são membros representantes dessa voz. No entanto, na discussão dos temas não importa apenas *o que* dizem. Importa também, e sobretudo, *quem* diz. Nesse sentido, reconhecemos oportunidades para emergir as vozes únicas e singulares nas manifestações particulares das crianças. Utilizamos linguagens e metodologias do campo do Design para contribuir nesse processo.

O Design, por se tratar de um campo que prioriza a vivência em processos criativos, dispõe de abordagens flexíveis que vêm sendo desenvolvidas para dar conta dos elementos imprevisíveis e conflitantes característicos em processos de criação. Observamos que tais abordagens podem ser articuladas e adaptadas para situações de ensino-aprendizagem com crianças, a fim de ampliar a capacidade de expressão e comunicação com outras linguagens, favorecendo relações de troca e de transformação de ideias.

Sugerimos a utilização do Jogo de Palavras – uma técnica para a manifestação de pensamentos e sentimentos por meio de uma organização visual – no processo de atividades de produção de cartazes, realizadas com crianças do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da EMEFTI-ES na disciplina de protagonismo no ano letivo de 2019.

Com o Jogo de Palavras, questionamentos e dúvidas que não costumavam aparecer nas trocas orais entre as crianças emergiram no encontro das palavras sob a forma de uma linguagem visual. A disposição visual das frases ao alcance de todos os integrantes do grupo permitiu uma troca de pensamentos de forma mais silenciosa que a oral. Algumas crianças se manifestaram para questionar a construção de pensamentos

de outros integrantes do grupo. Os questionamentos surgiam “pelo grupo”, já que ao ser questionada eu não sabia qual dos integrantes tinha construído a frase. Dessa forma, o Jogo de Palavras mostrou-se potente no ambiente escolar para a ampliação de respostas particulares e questionamentos sobre temas que podem trazer alguma inibição na voz da comunidade racional. Como Biesta (2013) argumenta, as vozes singulares dos sujeitos estão presentes na comunidade racional como uma constante possibilidade de tornar-se presença, sendo impossível separá-las como se pudessem existir “fora” da comunidade (BIESTA, 2013).

A sugestão de desenvolver essa dinâmica com palavras fornecidas pelas crianças tem o propósito de diminuir a imposição e a padronização presente no discurso representativo da comunidade racional e viabilizar a emergência de expressões particulares no encontro com o não familiar.

A tendência à padronização se manifesta em vários níveis no ambiente escolar. Está presente tanto nas margens colocadas nas atividades das crianças pelos professores (ou impostas por eles), como no discurso representativo da voz da comunidade racional que se manifesta na voz das crianças quando dizem “o certo”, o que o professor quer ouvir, em detrimento do que realmente pensam ou sentem. Muitas vezes, na disciplina de Protagonismo, as crianças reproduziram com agilidade e facilidade falas do tipo respeitar o amigo, não bater e colocar apelido, ao mesmo tempo que, longe da vigilância, praticavam o bullying.

A tendência à padronização também foi percebida na Eletiva Tangram. A cópia e reprodução notada em alguns trabalhos das crianças, por vezes estimuladas pela professora, manifesta uma valorização do resultado em detrimento do processo de ensino-aprendizagem, de experimentação e criatividade.

No campo do Design, por se tratar de uma atividade de criação, não são desejáveis resultados padronizados. Por isso, estimula-se a experimentação e o foco no processo. A prática reflexiva é importante para romper com padrões pré-determinados e possibilitar a transformação de ideias por meio do processo de retroalimentação. As linguagens não verbais destacam-se nesse processo. Foi possível observar essa prática reflexiva na interação das crianças, com as dinâmicas experimentadas no decorrer da Eletiva Tangram.

No ato da criação, as crianças projetam suas ideias, valores e sentimentos. Foi interessante observar como a comunicação entre as crianças pode ocorrer por meio de linguagens não verbais. Ao estar em contato com a criação dos colegas, as crianças observam e trocam ideias por meio de ações, a exemplo da construção da lua com as formas do Tangram, que ocorreu na atividade do grupo com o tema Halloween. No entanto, para que houvesse essa troca, foi importante a mediação dos conflitos que surgiram ao fornecer um suporte de trabalho coletivo. Ao utilizar o mesmo espaço de criação, as crianças expressaram suas ideias, mas também precisaram dar conta dos

desejos de seus colegas. Foram sujeitos no duplo sentido da palavra: agentes da ação e sujeitos às ações dos colegas.

Se o protagonismo envolve tanto a iniciativa e participação quanto a responsabilidade na forma como respondem às ações dos outros, é importante possibilitar essa linguagem responsiva (Biesta, 2013) nas práticas escolares das crianças com a mediação do educador.

Podemos retomar o exemplo da dinâmica “imagem e ação” com a dupla da pipa e do cachorro para ilustrar essa situação. Ao não impor à criança que havia elaborado a pipa a participação na construção da história com o seu colega, ofereci a essa criança a possibilidade de responder pelos seus atos. Como se tratava de uma atividade em dupla, a liberdade de escolha da criança em não participar da dinâmica teve como consequência a ação do colega, que acabou decidindo sozinho pela história “o cachorro vai rasgar a pipa”. Esta decisão desagradou à criança criadora da pipa, ou seja, a criança que abdicou de participar sofreu as consequências de sua ação, ao perceber que a condução do trabalho pelo seu colega resultava na interferência em sua própria criação. Imediatamente, a criança respondeu a essa situação contestando a história proposta pelo colega e propondo a sua.

Sobre essa dinâmica, podemos refletir que, ao transferir a *responsabilidade* para a criança, ou seja, ao permitir seu protagonismo, a criança ficou exposta a um acontecimento que a afetou – tanto que gerou imediatamente a sua contestação – tornando possível a experiência.

A imposição e o estímulo à reprodução anulam as possibilidades de experiência. Se a lógica da experiência, como afirma Larrosa (2002), produz diferença, heterogeneidade e pluralidade, possibilitar o encontro com a diferença requer lidar com os conflitos que surgem no encontro dos desejos, ideias e criações das crianças. Mediar os conflitos, enquanto eles acontecem, permite aos professores participar da formação da criança enquanto sujeito da experiência, por meio do aprendizado como resposta, sugerido por Biesta (2013).

A educação formal precisa dar conta de vastos conteúdos disciplinares e, muitas vezes, encontra dificuldades em integrar, no processo de formação dos estudantes, dinâmicas que estimulem a linguagem das crianças, considerando o que pensam e sentem. A organização de um espaço escolar que contemple também aspectos não formais de educação depende, na prática, de uma abertura dos educadores a experiências que possam contar com o imprevisto. Para isso, é fundamental, como aponta Friedmann (2017), a disposição a uma perda de controle em relação ao que se impõe aos estudantes.

Sobre a tensão que existe entre o papel de autoridade do professor, que transmita segurança para as crianças e as auxilie a enfrentar suas inseguranças e seus medos, e a possibilidade de oferecer uma educação mais criativa, vivencial e participativa, Carvalho

et al. (2019) apontam a relevância de compreender a importância da transgressão.

Não é fácil encontrar a medida certa entre as bordas e o transbordamento, mas devemos nos encantar pelo desejo transgressor das crianças, mesmo quando precisemos estipular limites. É justamente esse encantamento pela transgressão, a compreensão de seu papel inaugurador, que nos possibilita mediar a relação da criança com o mundo imaginário e simbólico, uma saudável tensão entre as janelas abertas da criatividade e o aconchegante saber historicamente construído pela sociedade. (CARVALHO *et al.*, 2019, p.90)

Ao refletir sobre as potencialidades da abordagem do Design Reflexivo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEFTI, nos deparamos com algumas limitações da estrutura de um ambiente formal de educação, ainda que presente, em suas orientações curriculares, direcionamentos para uma flexibilização nos métodos de ensino-aprendizagem.

Os professores da EMEFTI-ES estão sujeitos às exigências e regras da instituição e precisam responder a diversas demandas escolares na lógica da padronização. Ainda que não haja “provas” nessas disciplinas observadas, a constante preocupação manifestada pela professora da Eletiva Tangram em relação ao momento de apresentação das atividades realizadas aos familiares das crianças e a outros profissionais da instituição, e suas interferências nas produções das crianças são indícios de como o foco no resultado redireciona o propósito de disciplinas que foram planejadas para a experimentação e para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a criatividade, tornando as atividades automáticas.

Transferir o foco da avaliação por resultados, que direcionam as atividades para um modelo de padronização, para uma condução de situações de ensino-aprendizagem com crianças focadas em processo e experimentação é uma das mudanças necessárias para que as possibilidades de expressões das vozes singulares na escola e do aprendizado como resposta, defendido por Biesta (2013), seja possível, pois esta abordagem é limitada pela estrutura disciplinar de imposição, ordem e padronização que se perpetua no campo educacional. As características de abertura, de exposição do sujeito, ou seja, do sujeito da experiência descrito por Larrosa, estão atreladas a um ambiente em que a liberdade e a imprevisibilidade possam estar presentes.

Nesse sentido, é pertinente para esta pesquisa ampliar a investigação da abordagem do Design Reflexivo com crianças em outros ambientes, fora do âmbito escolar.

Diante de um desejo de oferecer espaços de criação e experimentação para crianças, a autora desta pesquisa junto com a arquiteta Cynthia Marconsini planejaram o projeto Mutantes, que consiste na criação de um laboratório de design, um espaço projetado para estimular o universo criativo de crianças e permitir o seu protagonismo no ato de criar, por meio da prática reflexiva. O projeto pretende viabilizar um espaço de educação não formal aberto a imprevisibilidades. Assim, surge o LAMMU - Laboratório Mirabolante MUtante.

5

Design como experiência no LAMMU

Capítulo 5	
Design como experiência no LAMMU	5.1 O caminho da pesquisa no LAMMU 5.2 Desenvolvimento dos kits de Design 5.2.1 Desenvolvimento do Kit Halloween 5.2.2 Experimentação do Kit Halloween 5.2.3 Desenvolvimento do Kit Fazenda 5.2.4 Experimentação do Kit Fazenda 5.2.4 Experimentação no laboratório 5.3 A abordagem do Design Reflexivo no LAMMU
Objetivos	
Avaliar as possibilidades e limitações da abordagem do Design Reflexivo em ambientes de educação não formal e refletir sobre as potencialidades desta abordagem na formação do sujeito da experiência, com base na experimentação de kits de design por crianças.	

Partindo do pressuposto de que a abordagem do Design Reflexivo é adequada para a formação da criança enquanto sujeito da experiência, verificamos que as potencialidades desta abordagem investigadas até o momento dependem de uma condução das situações de ensino-aprendizagem focadas em processo e experimentação.

Tendo por base essas reflexões, propomos como desdobramento da pesquisa de campo investigar as possibilidades e limitações da abordagem do Design Reflexivo com crianças em ambientes de educação não formal, projetado para valorizar as experiências que acontecem durante o processo de criação das crianças.

5.1

O caminho da pesquisa no LAMMU

O LAMMU - Laboratório Mirabolante MUtante - é um laboratório de design para crianças e adolescentes, do qual a pesquisadora faz parte. O projeto foi elaborado no percurso do doutorado junto com a arquiteta Cynthia Marconsini e contemplado em um edital de incentivo à abertura de empresas de inovação no Programa Centelha¹¹. A iniciativa é executada no Espírito Santo pela Fundação de Amparo e Inovação do Espírito Santo (FAPES). A Empresa está em fase de implementação. O espaço foi projetado pela arquiteta Cynthia Marconsini.



Figura 45 - Laboratório Mirabolante MUtante - LAMMU - vista 1



Figura 46 - Laboratório Mirabolante MUtante - LAMMU - vista 2

¹¹ <https://programacentelha.com.br/es/>

O LAMMU é um espaço criado para que crianças e adolescentes possam explorar o universo criativo por meio de processos de design. O desafio do laboratório é atender aos diferentes desejos e necessidades das crianças e de suas famílias. Enquanto as famílias estão preocupadas com o futuro, com resultados, com o desenvolvimento cognitivo e de habilidades nas crianças, estas desejam a brincadeira e estão interessadas em experimentar, descobrir e inventar.

No laboratório, atividades e kits de design foram planejados, desenvolvidos e propostos pela autora desta pesquisa para experimentação por crianças. A pesquisa de campo, nesta segunda etapa da investigação, envolveu crianças de 6 a 10 anos de idade, selecionadas para este fim, com a anuência de seus responsáveis. Devido à pandemia, as experimentações ocorreram inicialmente nas casas das crianças convidadas, com a mediação dos familiares responsáveis. Cada criança recebeu um kit de design.

O laboratório é considerado um ambiente não formal de educação, pois há uma intenção educacional, mas também há a possibilidade do imprevisto, do que não é pré-estabelecido acontecer. Da mesma forma, a experimentação dos kits de design ao acontecer nas casas das crianças as torna espaços de educação não formal.

Para a realização da pesquisa de campo nas casas das crianças, a pesquisadora não teve contato direto com a criança no local. A análise da experimentação foi realizada por meio de material fornecido pelos responsáveis. O material disponibilizado incluiu relatos, fotos e/ou vídeos feitos e consentidos pelos próprios responsáveis.

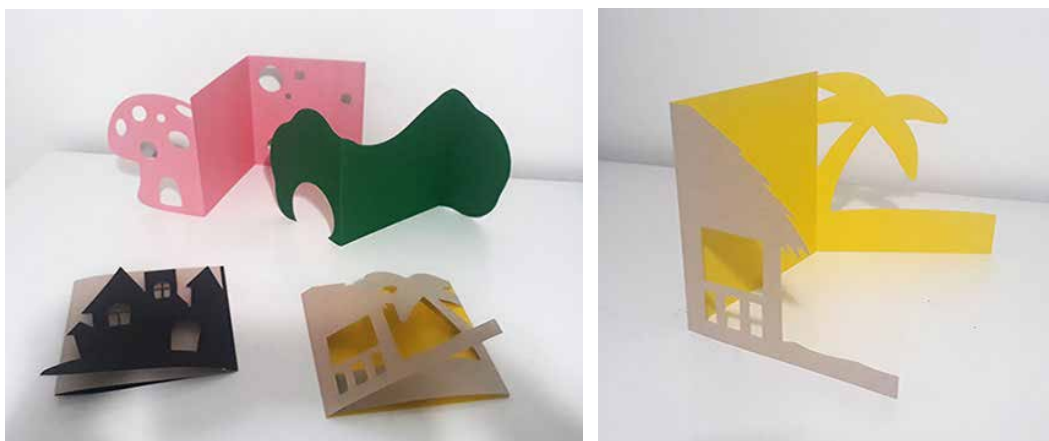
Posteriormente, os kits foram experimentados pelas crianças no laboratório, com a mediação da pesquisadora, sendo possível a observação direta. Os registros foram feitos com a câmera fotográfica da pesquisadora, com prévia anuência dos responsáveis. No laboratório, a experimentação ocorreu com duração de até 2 horas e com a presença de um responsável.

O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido foram submetidos à avaliação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, com parecer ético aprovado. O documento apresenta-se anexado ao final desta tese.

5.2 Desenvolvimento dos Kits

Para a elaboração dos kits, buscamos elementos de interesses das crianças observados nas experiências anteriores, tais como, brincadeiras que envolvem a imaginação na composição de cenários, personagens e na construção de narrativas para contar histórias.

Os primeiros Kits elaborados correspondem a recortes de papel cartão colorido, em módulos, com dobras que possibilitam ser fechados como um livro e, ao mesmo tempo, apresentar uma dimensão 3D ao serem abertos. Esses módulos são criados com silhuetas que representam cenários diversos. Os cenários são criados com a finalidade de sugerir representações de espaços conhecidos, mas também de apresentar formas inusitadas com possibilidades de ganhar interpretações diferentes por cada criança.



Figuras 47, 48 - Cenários livro

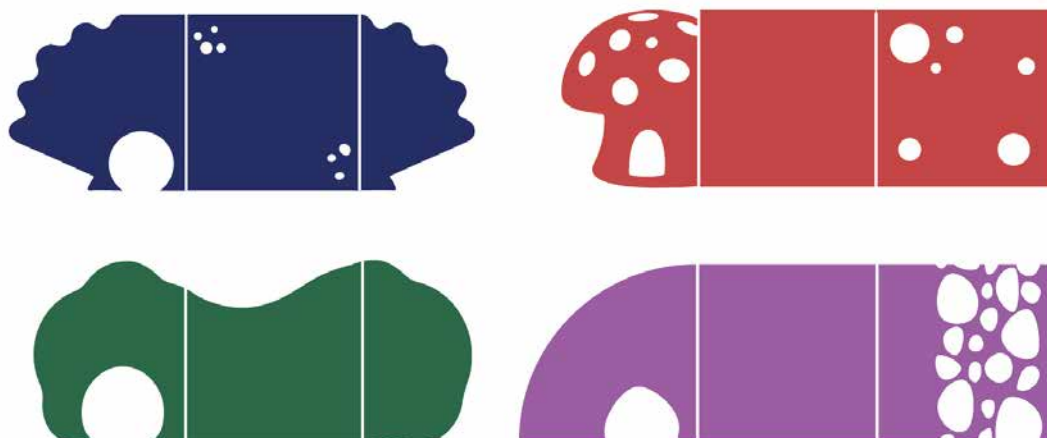




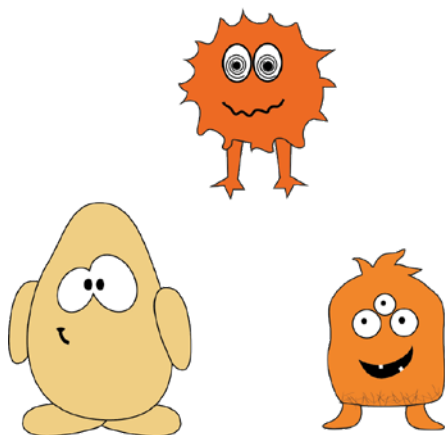
Figura 49 - Possibilidades de ilustrações dos cenários

Para completar o cenário sugerido, as crianças recebem adesivos de papel com formas e desenhos que podem ser utilizados como recursos gráficos na composição dos cenários, incorporando linguagens diversas, como onomatopeias e balões, utilizadas em histórias em quadrinhos. Também ficam livres para compor os cenários com desenhos próprios. A diversidade de opções de recursos gráficos amplia as possibilidades de criação e comunicação das crianças e também facilita romper bloqueios que possam existir em algumas crianças com relação a alguma técnica de criação. A intenção é que as crianças possam escolher e experimentar diferentes formas de expressão e linguagens.

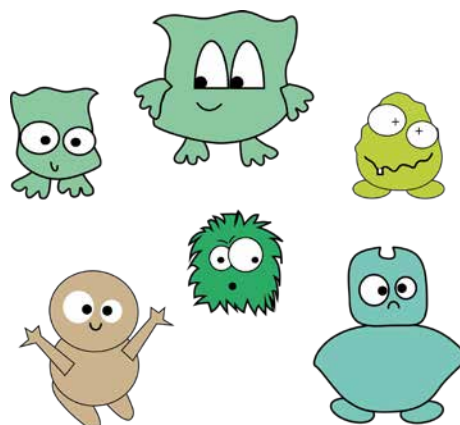
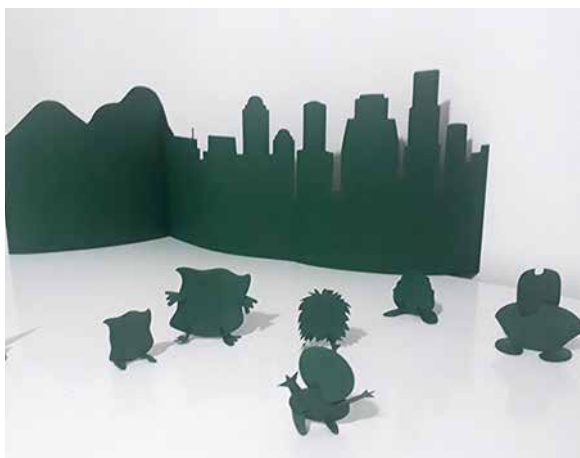


Figura 50 - Cartelas de adesivos para composição dos cenários

Para a criação de personagens, as crianças recebem recortes com formas diversas em papel cartão, de modo que possam ganhar dimensão 3D ao serem encaixadas em estruturas planejadas. A composição se completa com a escolha de carinhas que representam expressões variadas fornecidas em adesivos de papel para serem escolhidas pelas crianças e coladas nessas formas dando vida ao personagem. As carinhas podem também ser desenhadas pelas próprias crianças.



Figuras 51 e 52 - Exemplos de formas para personagens 1



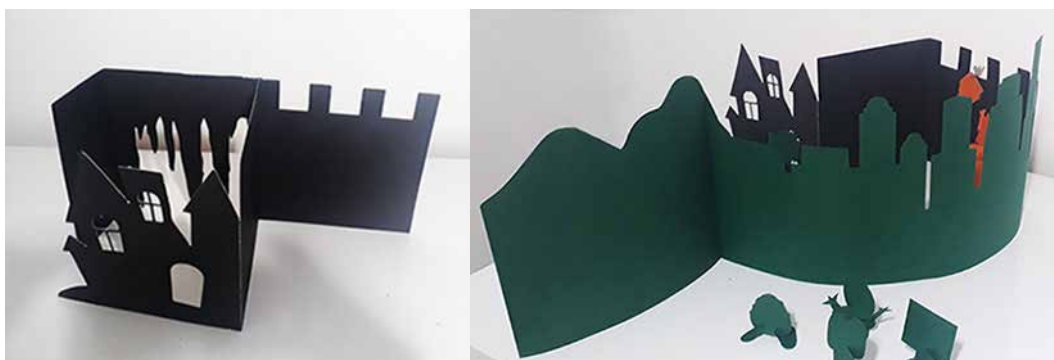
Figuras 53 e 54 - Exemplos de formas para personagens 2

Ao criar, montar e brincar com o kit, a imaginação da criança se transforma em ação de modo intuitivo e lúdico. A experimentação ocorre por meio de brincadeiras com possibilidades de expressão das linguagens visuais diversas e de construção de narrativas para contar histórias.

No laboratório, cada criança pode colaborar com a criação de um kit e no ato de brincar coletivamente com outras crianças, a organização dos kits pode compor cenários maiores formando cidades. O contato com outras crianças amplia suas percepções para além de suas ideias. A forma modular dos kits permite diversas possibilidades de encaixe e organização entre os kits para compor ambientes variados.



Figura 55 - Possibilidades de organização dos cenários 1



Figuras 56 e 57 - Possibilidades de organização dos cenários 2

Ao criar, montar e brincar com o kit as crianças podem expor suas ideias, pensamentos e sentimentos por meio da linguagem lúdica e experimentar diversas possibilidades de comunicação visual e verbal.

5.2.1 Desenvolvimento do Kit Halloween

Esse kit foi desenvolvido com papel cartão 240g na cor preta e cartela de adesivos com recortes de silhuetas que pudessem sugerir o tema do dia das bruxas.

O kit contém:

- a) cenários para criar ambientes no formato de 20x20cm (fechado)



Figura 58 - Cenários para o kit Halloween

b) Cartelas de adesivos para compor cenários e personagens.

Os adesivos para compor os cenários foram criados na cor preta com contorno branco de modo a apresentar uma estética minimalista ao serem colados no suporte preto. Também foram criados adesivos com formas na cor branca possibilitando à criança colorir de acordo com sua preferência e criatividade. Formato: A5 (21x14,8cm).

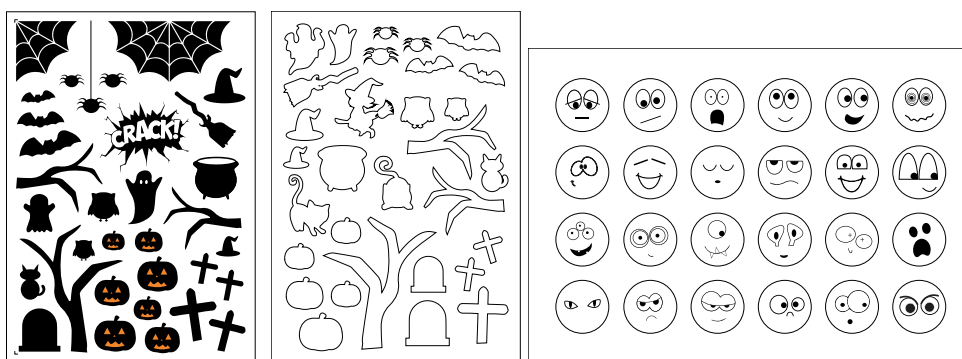


Figura 59 - Cartelas de adesivos para Kit Halloween

c) Cartelas com formas destacáveis para construção de personagens

Formato: 20x20cm.

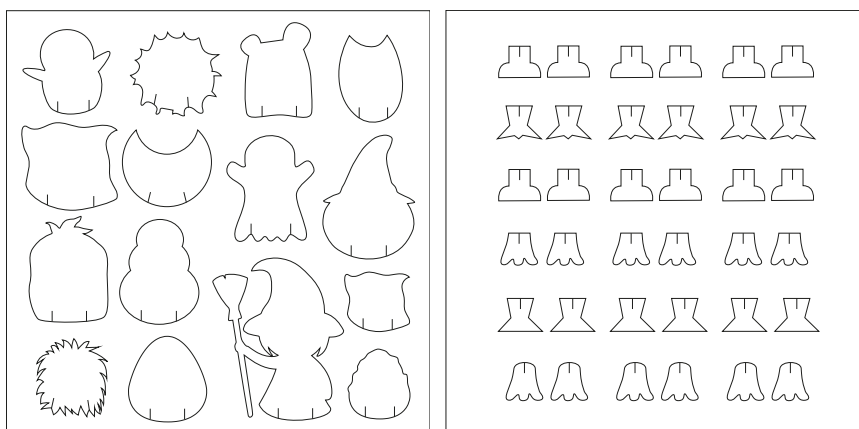


Figura 60 - Cartelas com formas destacáveis (corpo e pés)



Figura 61 - Cartelas com formas destacáveis soltas

A criança recebe também cartelas de papel cartão 240g com formas destacáveis para a construção dos personagens de modo que estes possam permanecer de pé, ganhando uma dimensão 3D, assim como acontece nos cenários. A cartela foi disponibilizada na cor branca para que a criança pudesse colorir os personagens de acordo com seu desejo e imaginação. Algumas silhuetas fornecidas sugerem a representação de formas conhecidas como as de fantasmas e de bruxas. Outras silhuetas foram disponibilizadas com formas inusitadas para ganharem sentido através da imaginação da criança.

Uma cartela em branco de papel cartão 240g sem formas destacáveis também foi disponibilizada no kit para que a criança pudesse experimentar outras formas e construir personagens com seus próprios desenhos, seguindo a mesma lógica de encaixe demonstrada nas cartelas de formas destacáveis.

O kit foi entregue em uma embalagem simples feita em papel kraft e fechada com adesivos temáticos. No interior da embalagem foi colocada uma folha com poucas orientações (figuras 62 e 63).



Figura 62 - Embalagem para o kit Halloween

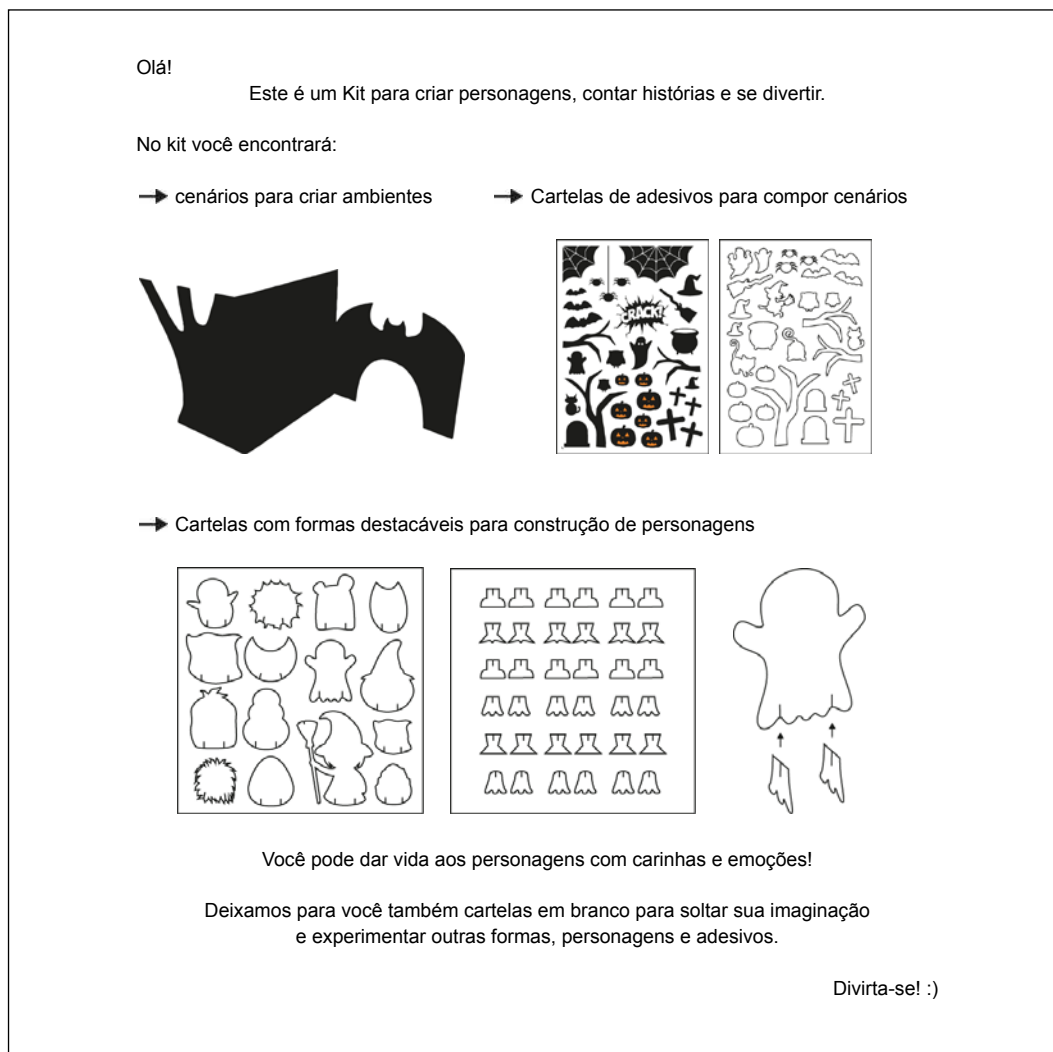


Figura 63 - Instruções para o kit Halloween

5.2.2 Experimentação do kit Halloween

Na experimentação do kit Halloween, observamos diferentes formas de expressão e interação das crianças. Na experimentação de um casal de irmãos, Malu de 6 anos e João de 9 anos, foi possível observar, por meio de vídeo fornecido pelos responsáveis, que as histórias já iam sendo contadas enquanto ainda montavam o kit, ao colar carinhas nos personagens e ao colar adesivos no cenário. Apesar de cada criança receber seu kit individualmente, observamos momentos de interação entre os irmãos. A irmã, que estava colando adesivos em um cenário, se aproxima do irmão e pergunta “você disse que tinha um espião na casa 78?”, o irmão responde “78? eu vou para a casa 78 agora” enquanto cola expressões de carinhas em seus personagens. E a irmã fala “a casa 78 é nossa”. O irmão então diz que vai pra casa 79. Houve momentos de interação entre os irmãos e momentos em que as criações e brincadeiras ocorreram de forma individual.



Figuras 64 e 65 - Malu e João contando histórias

Em outro vídeo, a irmã se diverte com o destacar das formas da cartela dos pés, pressionando os dedos na cartela. Ao ser questionada pela mãe sobre o que vai fazer, responde sussurrando e com gestos “maquiavélicos” que vai montar uma casa de bruxas.



Figuras 66 e 67 - Malu se preparando para criar uma casa de bruxas

Os vídeos, registrados pela mãe, mostram as crianças em momentos diferentes, vestidas de modo diferente, indicando que a brincadeira foi iniciada em um momento e teve continuação em outro momento, em outro dia.

Nos relatos a mãe afirma: “As crianças desenvolveram a criatividade e outras histórias até mesmo fora do “tema” Halloween. Criaram versões alegres e bravas no mesmo boneco. Talvez pudesse vir em uma caixa para que depois da brincadeira possam armazenar com mais cuidado”.

O pai fez alguns registros nos stories do instagram, local em que publicou algumas imagens dos filhos em seus processos de criação, inserindo emojis e músicas relativas ao tema Halloween.



Figuras 68 e 69 - Imagens retiradas dos stories do pai de Malu e João

Na experimentação do casal de irmãos Isabela com 6 anos e Mateus com 10 anos, a criação se manifestou no formato 2D. Os vincos feitos com picote nos cenários sugeriram um destacar e os módulos foram reorganizados com colagens pelas crianças.



Figuras 70 e 71 - Isabela e Mateus em processo de criação

Em depoimento a mãe relata: “Deixei as crianças bem livres para criarem como quisessem. Interferi o mínimo possível, só se pediam alguma ajuda e não podiam executar sozinhas”. Sobre o processo ela afirma: “Foi muito interessante como eles ficaram entretidos. Estávamos em casa entediados, não tínhamos nenhuma programação e o tempo estava meio chuvoso. Então aproveitei para entregar o kit e pedi que criassem um contexto para ao final contarem uma história. Passaram pelo menos 1h trabalhando na atividade. Pra mim, foi ótimo! Ocupei um pouco o tempo deles com algo diferente”.

Ela também salientou as diferentes formas de expressão de acordo com o perfil de cada um. “A Isabela gostou e usou o lápis de cor. Mas é o estilo dela mesmo. Gosta de pintar. Já o Mateus não tem muito esse perfil e nem usou. Apenas fez as colagens. E no final os dois criaram uma história. Mateus (que já é uma criança mais objetiva mesmo) foi mais sucinto, mas contou uma história de acordo com o resultado obtido. Isabela, no jeito dela, que já é mais detalhista, criou uma história com título e tudo. Chamou todo mundo pra assistir. Apresentou várias vezes (risos)”.

Nas imagens enviadas pela mãe, podemos observar que a Isabela se organizou para apresentar sua história por meio de um teatro e os convidados tinham, cada um, o seu ingresso como pode ser observado na figura 73.



Figuras 72 e 73 - Criações de Isabela.

“Esse foi do Mateus. Só lembro que no final os fantasmas iam pro céu (risos). Achei interessante essa visão dele de que existe céu... Eu acho que foi um final feliz, na visão dele”. (Depoimento da Mãe)



Figuras 74 e 75 - Criações de Mateus.

Houve também quem utilizasse os adesivos para decorar e criar ambientes, como o Arthur, de 9 anos. Em depoimento, a mãe afirma que a criança ficou bastante tempo decorando os ambientes com os adesivos e que o filho ficava perguntando se iria ter que devolver o kit. Depois, pintou os adesivos de carinhas e colou na embalagem para guardar o kit.



Figuras 76 e 77 - Criações de Arthur.

5.2.3 Desenvolvimento do Kit Fazenda

Esse kit foi desenvolvido com papel cartão 240g na cor laranja com recortes de silhuetas que pudessem sugerir o tema fazenda. Como o verso do papel cartão é branco, independente da cor escolhida, a criança tem a possibilidade de utilizar esse lado para sua criação caso opte por um cenário branco ou, ainda, para inserir seus próprios desenhos.



Figura 78 - Ilustrações para o Kit Fazenda

As cartelas de adesivos foram disponibilizadas nas cores brancas e pretas. Essas cores foram escolhidas inspiradas na estética de um “pôr do sol”, na qual predominam as cores preta, branca e laranja. Assim, a cor branca poderia ganhar qualquer cor pela

criança e também funcionaria bem esteticamente, quando fosse utilizada apenas como colagem sobre o suporte laranja, juntamente com os adesivos pretos. Nos adesivos, a criança encontra silhuetas que representam cabelos, chapéu de palha, animais, cerca, árvores, mato, flores, lago, sol, lua, estrelas.

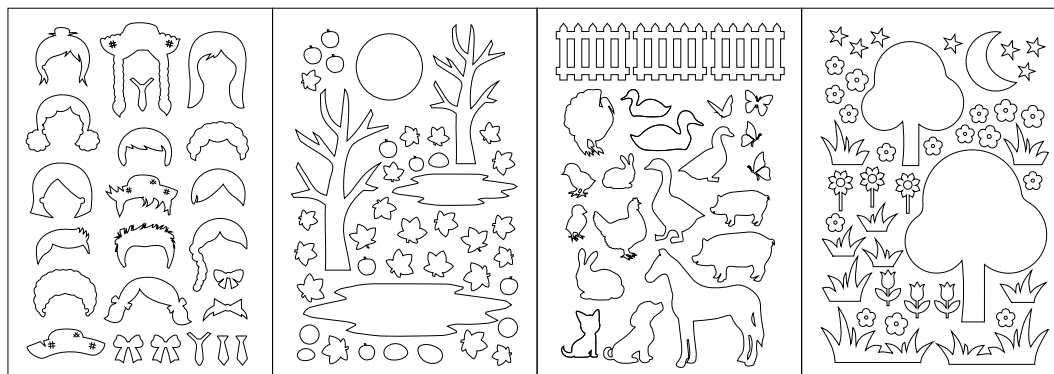


Figura 79 - Adesivos para o Kit Fazenda

Para a criação dos personagens foram disponibilizadas cartelas com formas destacáveis para representar a figura humana, com silhuetas que simulam vestidos e blusas com bermudas.



Figura 80 - Kit Fazenda

A embalagem foi feita do mesmo modo que o kit Halloween, modificando apenas a folha com instruções colocada no interior da embalagem. Dessa vez, a possibilidade 3D foi indicada por meio da imagem do kit montado.

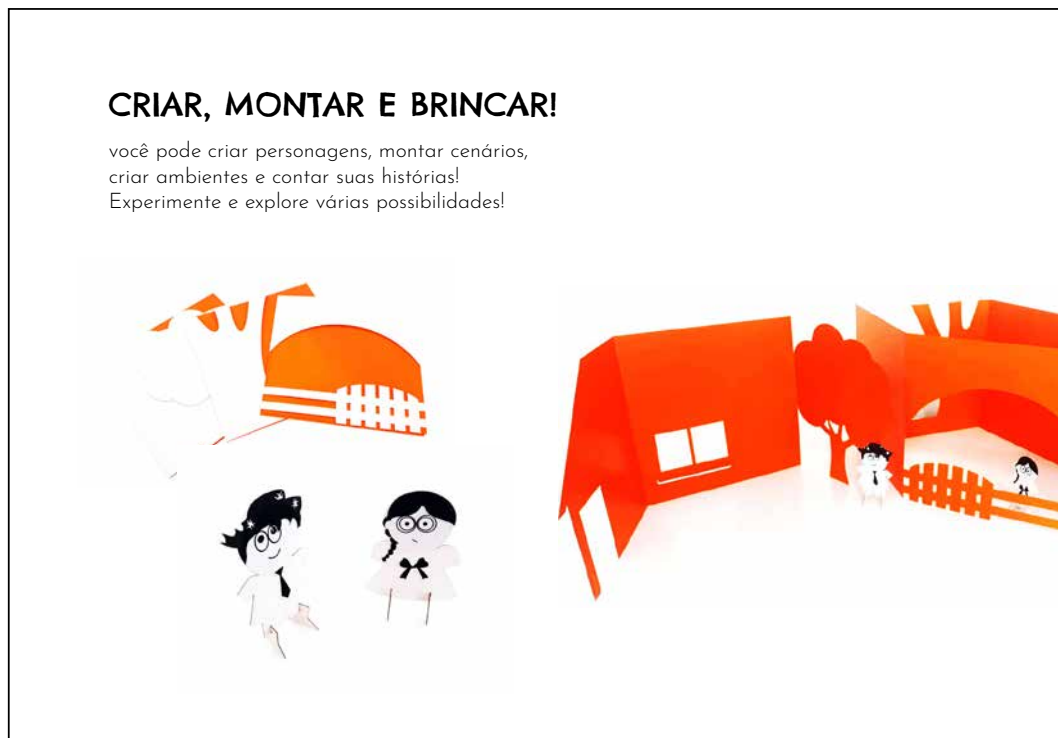


Figura 81 - Instruções do Kit Fazenda

5.2.4 Experimentação do Kit Fazenda

Na experimentação do kit fazenda foi possível observar algumas reações de Pedro Henrique, de 7 anos, utilizando o kit, por meio de vídeos, fotos e relatos enviados pela mãe. A interação de Pedro com o kit iniciou-se à noite. Em depoimento, a mãe informou que o Pedro tinha percebido o kit pela manhã e que havia perguntado do que se tratava. A mãe então respondeu que havia chegado para ele. A intenção era que na manhã seguinte abrissem o kit para a experimentação, mas a mãe informou que o Pedro estava ansioso para saber o que tinha dentro.

“Li a autorização para ele. De manhã ele perguntou o que era e eu falei que tinha chegado para ele. Eu queria abrir só amanhã de manhã porque de noite ele está cansado e com sono, mas não teve jeito, ele queria abrir e saber o que era”.



Figuras 82 e 83 - Interações de Pedro Henrique com o kit Fazenda

Os relatos a seguir são da experimentação do Pedro que, segundo a mãe, teve duração de 1 hora. “Pedro está brincando super empolgado. Disse que é a fazenda da vida, que terá todos os animais, menos aranha” (relato da mãe). “Poxa vida, não tem um violão!” (fala do Pedro).



Figura 84 - Pedro Henrique observando um cenário do Kit Fazenda

“Colocou a cerca assim para o cavalo ficar dentro da cerca” (relato da mãe).



Figura 85 - Pedro Henrique montando um cercadinho 3D

“E estava querendo colocar as galinhas dentro também para não fugirem, mas depois resolveu colocar em cima. Ficou todo feliz quando viu outra cerca branca para fazer um novo cercadinho” (relato da mãe).



Figura 86 - Galinhas no cercadinho

“Ficou bravo porque colou o chapéu e depois foi pintar. O adesivo colou no papelão e rasgou” (relato da mãe).

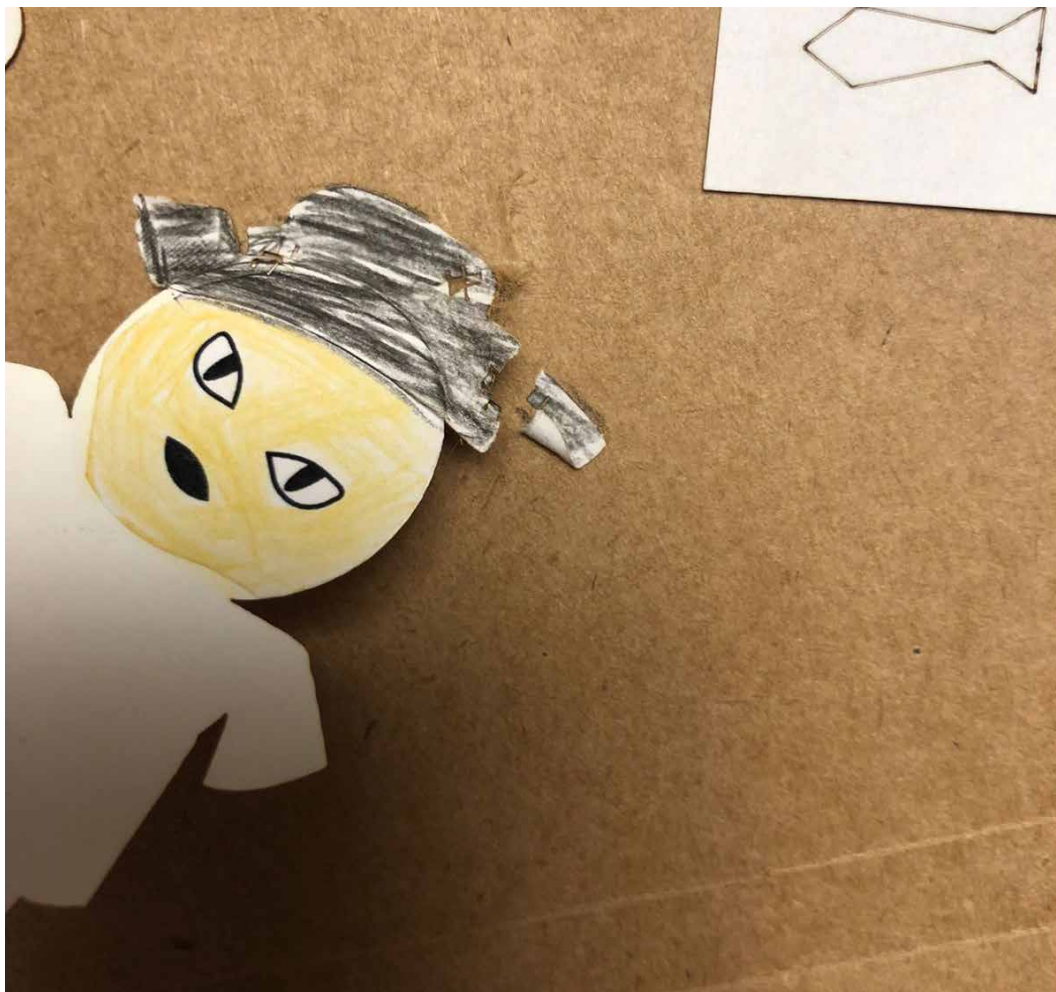


Figura 87 - Reflexão-na-ação

“Mamãe, cadê os braços dos personagens? Vou cortar um papel para fazer o bracinho e colar” (fala do Pedro).

A mãe relatou que o Pedro estava cortando pedaços de papel para fazer os braços, mas observou os restos de adesivos que sobraram da cerca e resolveu colocar as sobras que tinham o formato retangular nos braços dos personagens.



Figura 88 - Improvisando um bracinho para os personagens

Após esses relatos, a mãe afirmou que o Pedro guardou tudo para brincar mais na manhã do dia seguinte.



Figura 89 - Pausa no processo de criação de Pedro Henrique

No dia seguinte, a mãe não pôde acompanhar o processo, mas fez registros do que o Pedro havia feito e repassou os relatos do Pedro. “Ele disse que fez os personagens da fazenda. Colocou a menininha lá atrás e falou que ela está fazendo as coisas da casa”(relatos da mãe).



Figura 90 - Criação de mais personagens

“Essa carinha lá no topo que o cachorrinho está olhando, ele falou que é a marca da fazenda. A cerquinha de manhã estava igual à cerquinha do cavalo, para frente em 3D com o porquinho lá dentro, ele colocou algumas outras coisas e fechou a cerca em cima dos bichos, falou que é assim mesmo. E aí toda hora ele vem aqui e mexe em alguma coisa. Eu deixei aqui livre para ele” (relatos da mãe).



Figuras 91 e 92 - Marca da fazenda e cercadinho fechado

O kit fazenda também foi enviado para o casal de irmãos Isabela e Mateus, que tinham experimentado o kit Halloween no formato 2D. O Mateus, de 10 anos, não se interessou pelo kit. “Está entretido com o computador” (relato da mãe). Já Isabela, de 6 anos, ficou aproximadamente 1 hora montando o kit. “Dessa vez o kit ficou em pé” (relato da mãe).



Figuras 93 e 94 - Isabela em processo de criação

No dia seguinte, a mãe relatou que Isabela também pediu o kit do irmão para montar. “Acho que chamou mais atenção para a faixa etária dela. Mateus já está na fase do eletrônico”.



Figuras 95 e 96 - Brincando com os cenários e os personagens

A mãe informou que Isabela utilizou o kit para diversas brincadeiras. Além de colorir, montar e contar histórias com os bonecos criados, Isabela brincou de imitação com os adesivos de carinhas e os adesivos de animais. “Escolhe uma carinha e imita. Escolhe um animal e imita” (relato da mãe). Entre uma carinha e outra, muitas risadas (observação feita no vídeo enviado pela mãe).

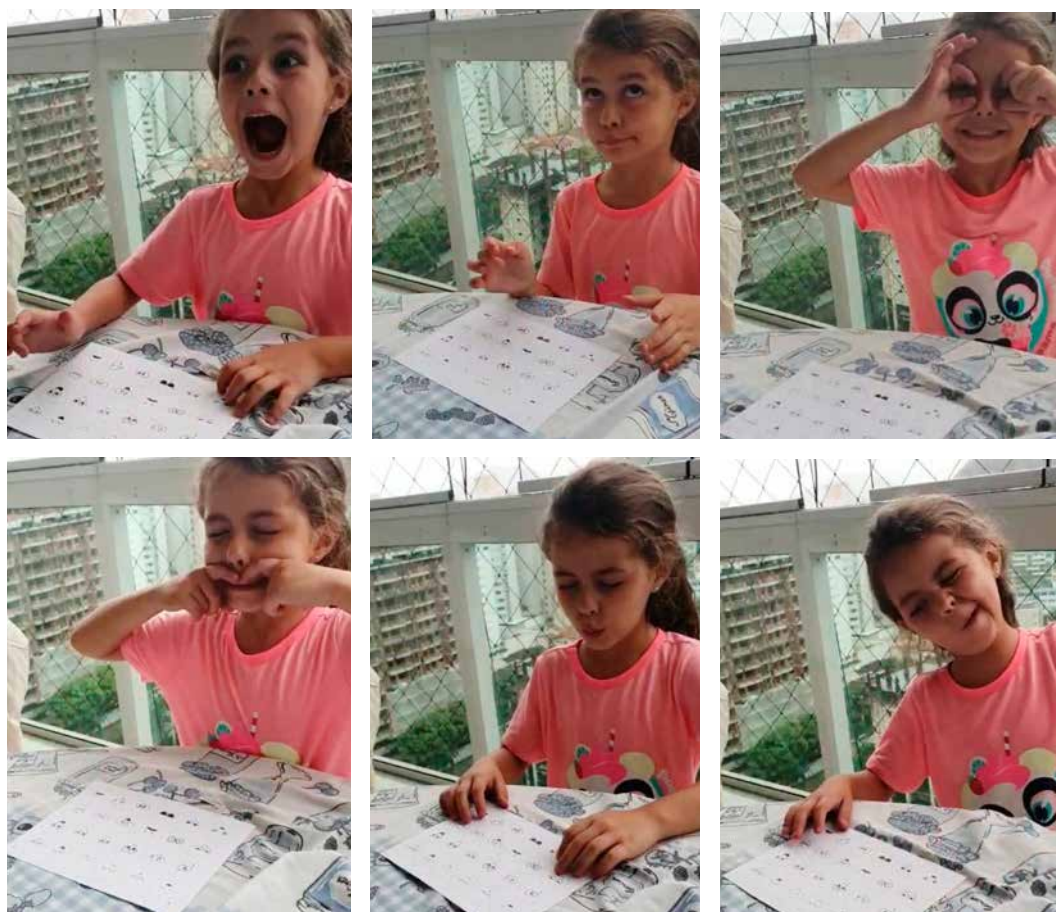


Figura 97 - Escolhe uma carinha e imita

Pedi à mãe que perguntasse para a filha sobre a experiência com o kit e se havia algo que gostaria que tivesse no kit, algo que não tinha. Em resposta, Isabela disse que queria que os adesivos fossem coloridos. Pedi também para a mãe relatar o que observou da experiência da filha com o kit e se havia percebido alguma diferença no processo de experimentação do segundo kit em relação ao primeiro.

Em resposta, a mãe disse: “Para mim foi ótimo. Foi um momento de entreter a criança com uma atividade diferente de tela, com arte, criatividade. Como da outra vez, não forcei nada. Estou deixando ela livre. Achei bem semelhante o processo. Talvez o fato de já ter feito uma vez, torna a atividade mais fácil pra criança. Ela fica mais à vontade para criar e já tem uma ideia de qual o objetivo”.

Questionei se tivesse que escolher entre o primeiro e o segundo, qual ela acharia mais interessante como mãe para explorar a criatividade deles, já que no segundo eu

coloquei uma imagem com o kit montado para dar a ideia da possibilidade do 3D.

“O primeiro. Prefiro que fique para a criança usar da maneira dela, sem modelos pré-definidos. Assim ela usa da maneira que achar mais interessante”.

5.2.5 Experimentação dos kits no Laboratório

Para a primeira experimentação no laboratório, convidei uma criança de 6 anos. Optei por deixar alguns cenários dos kits montados na mesa com cartelas de adesivos e recortes espalhados para que a criança pudesse escolher de acordo com seu interesse. Acrescentei também uma cartela de adesivos com silhuetas brancas de máscaras e símbolos de super-heróis (Batman, Homem-Aranha, Flash, Hulk) adaptados para o tamanho da cartela de formas humanas.



Figuras 98 e 99 - Kits no laboratório

Ao chegar no laboratório, Lucas percorreu toda a sala observando tudo que havia ao redor. Reconheceu um zootrópio feito de papel preto que estava em cima da minha mesa de trabalho no canto da sala (figura 100). “Eu sei o que é isso!” falou empolgado. E explicou com suas palavras do que se tratava: “Coloca aqui dentro, gira e ele mexe!”.

Depois foi explorar outros cantos, encontrando outros materiais, como um livreto de papelão que continha um mapa do projeto miniurbanista¹² e perguntou: “O que é isso?”. Expliquei do que se tratava. Encontrou também uma casa feita de papelão e pegou um pedaço de isopor que tinha dentro com uma massinha espalhada por cima pintada de azul e disse: “Gostei disso hein!”.

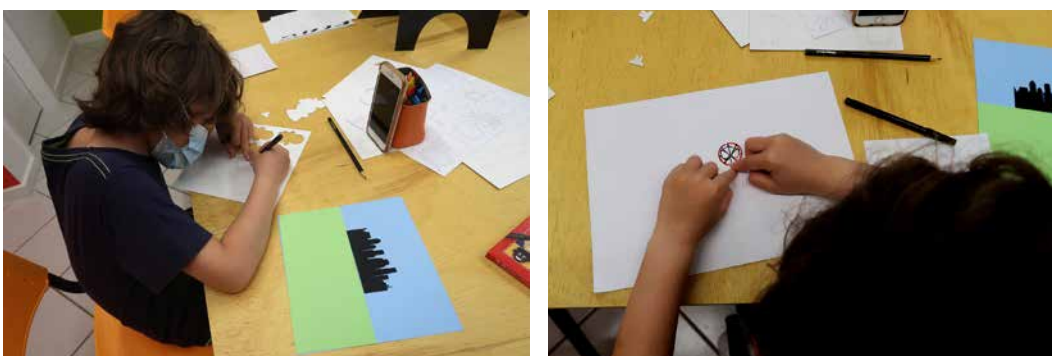
Depois se dirigiu à mesa e escolheu um boneco e um adesivo de máscara do Homem-Aranha para criar o seu personagem (figura 101). Nesse dia ele chegou usando uma luva do Homem-Aranha. Reclamou de pouco espaço para criar na mesa. Aos poucos fui organizando o espaço para ele criar.

12 <https://www.instagram.com/miniurbanista/>



Figuras 100 e 101 - Lucas no laboratório

Na hora de fazer a teia na máscara do personagem, Lucas ficou em dúvida e foi perguntar se estava certo e ficando bom da forma como estava fazendo: “Será que está certo?”. Eu disse que sim, que estava ficando bom e expliquei como ele poderia continuar com gestos. A mãe colocou uma imagem do Homem-Aranha no celular para que ele pudesse se inspirar ao fazer a roupa do seu personagem. Nesse percurso, ele reparou em alguns papéis coloridos que estavam na mesa em que eu trabalho e também em uma silhueta de cidade feita de papel preto que estava em uma caixinha. Eram materiais que eu estava ainda planejando para possíveis atividades futuras, mas que estavam ali ao alcance dele. Então ele disse: Olha! Gostei disso! Parece a cidade de Nova York”. Pegou essa silhueta da cidade, mais dois pedaços de papel (um azul e um verde) e falou: “Eu posso fazer isso, isso e isso.”, montando um cenário com o fundo azul, colocando o verde na base e por cima, no meio, a cidade (figura 102). E continuou desenhando seu personagem.



Figuras 102 e 103 - Criando cenário e personagem

Mostrei a ele a possibilidade de colocar esse cenário em um dos suportes do kit que estavam na mesa, pois assim seria possível colocar “de pé”. Ele aceitou a sugestão e colou no suporte, mas gostou do suporte para ser utilizado como um livro, e não como um cenário 3D. Posteriormente, enquanto pintava um sol, falava que iria dar de presente para o amigo dele que gostava muito do Homem-Aranha.



Figuras 104 e 105 - Colando a cidade e desenhando um sol

Depois pegou um adesivo de teia de aranha e ficou um tempo analisando em que lugar do cenário iria colocar a teia, como mostram as figuras 106 e 107.



Figuras 106 e 107 - Decidindo o melhor local para colar

Fechou o suporte como um livro e foi desenhar na parte de trás o Homem-Aranha, assinando o seu nome e o nome do seu amigo. De vez em quando dizia: “Yuri vai gostar!”. Depois retornou para o kit aberto para continuar sua composição. Pegou uma folha em branco e disse que ia fazer “as garras” do Homem-Aranha.



Figuras 108, 109 e 110 - Cenário em processo

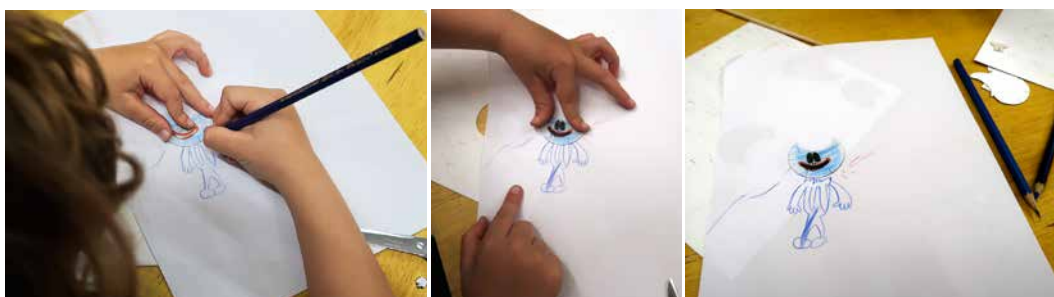
O processo de criação não ocorreu de forma linear, por exemplo, primeiro o personagem e depois o cenário. Era tudo ao mesmo tempo. Começou com o personagem, parou para fazer um pouco do cenário, retornava ao personagem, começava outra criação, como as garras, percorria a sala novamente e retornava seguindo com suas criações. E assim, tudo ia surgindo. Depois recortou as garras e colou por cima da teia. Também fazia comentários sobre o resultado de suas criações: “Esse sol não ficou muito bom”, e enquanto terminava o personagem falava: “Tá ficando bom hein.”.



Figuras 111, 112 e 113 - Homem-Aranha em ação

Enquanto ele fazia o Homem-Aranha, ele falava que iria fazer um amigo desse personagem depois que o terminasse.

Então, na sequência, mostrei a ele a outra cartela de formas (a cartela de formas do kit Halloween), que ele poderia utilizar para fazer outro personagem. Ele escolheu um formato de meia lua que tinha nessa cartela e começou a desenhar a carinha. Coloquei uma folha sulfite A4 por baixo para que ele pudesse colorir sem se preocupar com o lápis ultrapassando as bordas da forma. Foi interessante observar como Lucas foi dando sequência com o corpo do personagem na folha de papel sulfite, imediatamente após a inserção da folha.



Figuras 114, 115 e 116 - Criação de um novo personagem

Fiquei me questionando se não teria sido melhor deixar ele criar o personagem a partir da sua imaginação, sem formas pré-definidas. Mas o fato de ter uma peça da cabeça “solta” por cima da folha fez com que ele brincasse com aquela forma subindo a cabeça e retornando com ela para o corpo, emitindo sons maquiavélicos como um grito de guerra do personagem. Algo que pode ser explorado em outras atividades.

Perguntei se esse personagem tinha algum poder. Ele disse que não. Perguntei então se ele era inofensivo. Ele disse que o personagem não tinha uma boca muito grande, mas que os seus pequeninos dentes eram afiadiiiiiiiiiiiiiiiiinhos! Assim, com bastante entonação no i. Depois ele colou a cabeça no corpo e recortou o personagem todo para colar em outro cenário que ele criou com adesivos. Mostrei para ele que tinha a possibilidade de encaixar pés no personagem para que ele ficasse 3D. Mas ele preferiu colar o personagem no cenário para levar para casa.



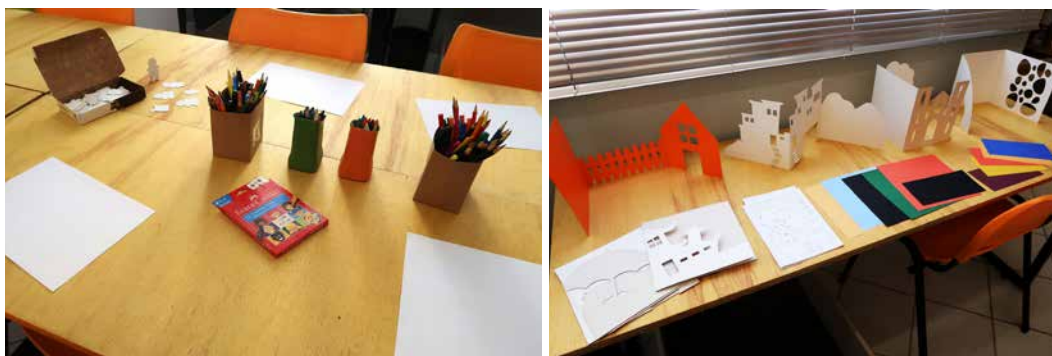
Figuras 117, 118 e 119 - Personagem do Lucas em ação

Nesse momento já havia se passado 2 horas que estávamos no laboratório. Quando falamos em nos preparar para ir embora, ele pediu um barbante e disse que seria coisa rápida, que ele queria fazer um cordão. Furneci um pedaço de barbante para ele. Ele pegou um dos pés para encaixe 3D, pintou de azul e pediu para fazer um furo para colocar no barbante. Colocou o cordão no seu pescoço.

Enquanto nos preparávamos para sair da sala, Lucas percorreu novamente o espaço dizendo que iria voltar, fazendo planos para o que iria fazer na próxima vez que voltasse ao laboratório e onde ele iria se sentar. Perguntei a ele se tinha algo que ele gostaria que tivesse no laboratório, algo que não tinha. Ele respondeu: “Um caderno de capa dura”.

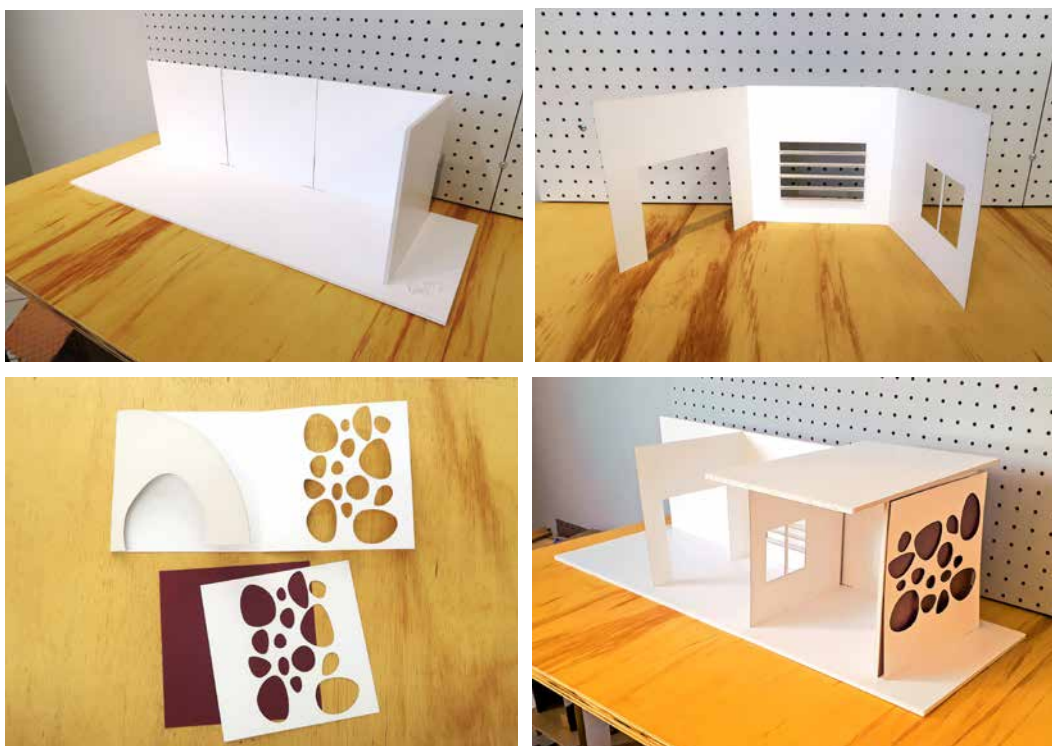
Para a experimentação seguinte no laboratório, 4 crianças foram convidadas. Duas na faixa etária de 6 anos e duas na faixa etária de 8 anos.

Nesse dia, disponibilizei na mesa central apenas lápis de cor, canetinha e silhuetas para criação de personagens, já que na experimentação anterior Lucas tinha reclamado de pouco espaço para criar. Os cenários, papéis coloridos e adesivos foram disponibilizados em outra mesa próxima à janela. Assim, as crianças poderiam percorrer a sala, observar os materiais e selecionar o que fossem utilizar para levar até a mesa central de trabalho. Disponibilizei materiais com tema de fazenda, praia, mar, cidade e também formas inusitadas. A maior parte das silhuetas para cenários 3D foi disponibilizada na cor branca. Também havia papéis cartão branco no formato quadrado de 10 cm em uma caixinha. Esses papéis poderiam ser utilizados para a criação de outras formas que pudessem dar vida a personagens.



Figuras 120 e 121 - Preparação das atividades no laboratório

Além disso, criei uma base feita de papel pluma projetada para servir de estrutura aos módulos de papel cenário, de modo que fosse possível a criação de ambientes “em andares”. Nessa base, coloquei um cenário de papel criando ambientes internos de uma casa e uma parte de uma silhueta de papel destacada em uma das laterais, com um papel colorido por baixo para criar uma textura, que poderia sugerir uma parede de pedras. A intenção era mostrar as possibilidades modulares dessa base e das silhuetas de papel para a criação de ambientes ou texturas ao destacar as dobras das silhuetas 3D. Para completar deixei um pedaço de papel pluma por cima, sugerindo um “teto” para mostrar a possibilidade de ampliar os ambientes em andares.



Figuras 122, 123, 124 e 125 - Estrutura de papel pluma

Duas crianças, Victória de 6 anos e Júlia de 8 anos, chegaram tímidas e retraídas. As outras, Maria Eliza de 6 anos e Elis de 8 anos, já foram percorrer o ambiente e começaram a interagir criando bonecos.

Júlia de 8 anos se sentou em um canto na mesa central, mas não demonstrava interesse em criar nada. Perguntei se ela gostaria de criar algo e ela respondia de forma negativa com a cabeça. Perguntei se ela gostava de fazenda e ela disse que sim. Mostrei a ela que havia um cenário com cerquinha e adesivos de animais e que poderíamos criar uma fazenda. Ela continuou retraída e respondendo com a cabeça de forma negativa. Então eu decidi “dialogar” com ela por meio de ações. Eu coleí um adesivo de passarinho no topo de uma cerquinha e disse: “Olha tem um passarinho na fazenda”. Me distanciei rapidamente para pegar outros adesivos. Quando retornei ela me disse que também tinha um gatinho na fazenda, apontando para o cenário no qual ela havia colado um adesivo de gato. Percebi, nesse momento, que ela estava com uma silhueta de forma humana para a criação de personagens em suas mãos e a indaguei se planejava utilizar para algo. Ela respondeu que iria fazer uma bruxinha. Achei a escolha inesperada, pois eu não havia disponibilizado nenhum material que remetesse a esse tema. Os adesivos que simulavam morcegos, caldeirão e os cenários desse tema estavam guardados em uma gaveta. Em seguida, ela começou seu processo de criação pintando a roupa da bruxa e eu fui atender a outras crianças. Enquanto isso, Elis e Maria Elisa interagiam criando seus bonecos.



Figuras 126, 127, 128 e 129 - iniciando processos de criação

Victória, na faixa etária de 6 anos de idade, chegou muito tímida e demorou mais tempo para se soltar e interagir. Foram necessárias várias abordagens, conversando e mostrando as possibilidades de criação que havia na sala. Em uma dessas abordagens, mostrei os adesivos de animais marinhos, pois eram desenhos que estavam em seu vestido. Fui pedindo para que reconhecesse nos adesivos os animais que havia no seu vestido. Foi um momento em que ela começou a ter alguma interação. Depois de se sentir mais à vontade para interagir no espaço, Victória se encantou com uma casa feita de papelão que havia no canto da sala, com vários móveis e objetos feitos de papelão e massa para e.v.a, e se sentou para brincar. Então, resolveu criar uma cama e um personagem para brincar nessa casa de papelão. Para criar a cama utilizou uma das caixinhas feitas de papel kraft que estava na mesa com os papéis cartão brancos.



Figuras 130, 131, 132 e 133 - Processo de criação de Victória

Brincando nessa casa de papelão, Victória interagiu com Maria Elisa, que também criou camas para os bonecos criados. Elis também se juntou em alguns momentos para ajudar na criação das camas. Além da caixinha e dos papéis coloridos que estavam disponíveis na mesa, elas utilizaram colas coloridas, tecidos e massa de e.v.a. para a criação das camas e travesseiros. Esses materiais elas encontraram em uma gaveta de uma cômoda e foram pedindo para utilizar.



Figuras 134, 135, 136 e 137 - Interações no processo de criação

Enquanto Maria Elisa e Victória brincavam na casa de papelão, Elis fez suas criações com a base de papel pluma. Inseriu alguns cenários dos kits disponíveis e criou ambientes, dentre eles uma área verde entre os cenários no segundo piso. Para isso, pediu outros pedaços de papel pluma a fim de dar continuidade ao segundo andar.

Utilizou também adesivos, papel colorido, massa de e.v.a e alguns objetos que estavam na casa de papelão para completar os ambientes, como geladeira e fogão feitos de papel.



Figuras 138, 139, 140 e 141 - Processo de criação de Elis

Enquanto Júlia criava a bruxinha, me chamava de vez em quando para pedir materiais para sua criação. Perguntou se não tinha um chapéu de bruxa, se não tinha uma casa de bruxa e se não tinha morcegos. Quando ela me questionou sobre o chapéu da bruxa eu perguntei se ela não queria criar um. Eu tinha visto o desenho que ela fez de chapéu no vestido da bruxa. Ela respondeu de forma negativa com a cabeça.



Figuras 142 e 143 - Processo de criação de Júlia

Sugeri reaproveitar uma das silhuetas de personagens que estavam na caixinha e que tinha chapéu de bruxa. Ela aceitou a ideia. Aproveitei para deixar perto dela um dos papéis cartão branco no formato quadrado de 10 cm. Não mencionei nada. Apenas coloquei na mesa e observei se ela iria utilizar para algo. Falei para ela que iria buscar alguns materiais que havia me pedido, como adesivos com morcegos e uma casa para a bruxa. Depois de um tempo, quando retornei, ela estava criando uma vassoura naquele papel. Foi possível observar todo o processo desde a criação do desenho, incluindo o planejamento do tamanho em comparação com a bruxinha. Júlia colocava a bruxinha deitada ao lado do desenho para acertar o tamanho da vassoura. Depois pintou e recortou. A única ajuda que ela me pediu foi para fazer com a tesoura o serrilhado na base da vassoura para a criação do efeito das cerdas.



Figuras 144, 145 e 146 - Criando a vassoura da bruxinha

Enquanto pintava o chapéu, Júlia me mostrava como ela fazia para pintar sem encostar os dedos (figura 147). Perguntei se era para não sujar os dedos, ela explicou que era para não tirar a tinta do chapéu antes de secar, senão a cor ficava fraca. Ela também me pediu para fazer braços da bruxa. Nesse momento me lembrei da solução que Pedro Henrique havia dado aos bracinhos dos personagens com os restos de adesivos da cerquinha. Mostrei a ela essa possibilidade e ela concordou. Apenas modificou dizendo que não iria utilizar a cola do adesivo, pois queria colar por trás do vestido da bruxa e não pela frente, já que na frente não iria ficar bom. Depois criou o cenário com adesivos de morcegos, corujas e fantasmas. Chamou a minha atenção o fantasma elaborado por ela com uma das silhuetas de papel cartão para personagens que estavam na mesa, na qual desenhou uma carinha de fantasma para colar no cenário.



Figuras 147, 148, 149 - Criação de Júlia

Enquanto os familiares responsáveis chegavam para buscar as crianças, eu entreguei uma sacola a cada uma para levarem suas criações. Para todas as crianças fiz o questionamento se havia algo que gostariam que tivesse no laboratório, algo que não tinha. A maioria das crianças disse que não havia nada. Exceto Elis que deu uma sugestão para a casa de papel pluma. Elis sugeriu que fossem feitos módulos para que cada criança pudesse criar um cômodo. A criação de módulos de papel pluma que pudessem funcionar ao serem colocados juntos para ampliar ambientes era algo que já estava em meu planejamento para próximas atividades. A sugestão de Elis para cada criança criar um cômodo é interessante para experimentar atividades de interação entre as crianças sobre uma mesma criação. Cada criança teria sua criação individual (um cômodo), mas se quisessem uma casa inteira teriam que interagir.

5.3 A abordagem do Design Reflexivo no LAMMU

O LAMMU está sendo planejado e implementado para ser tornar um espaço de educação não formal que permita o protagonismo de crianças ao explorar o universo criativo por meio de processos de design. Isso significa oferecer situações de ensino-aprendizagem a partir da escuta das crianças, reconhecendo suas singularidades nas formas de se expressar e se comunicar.

Por outro lado, o LAMMU é uma empresa e, como tal, almeja sua sustentabilidade econômica. Não há possibilidades de existência do laboratório sem que esse objetivo seja alcançado. Diante disso, além de oferecer situações de ensino-aprendizagem que permitam o protagonismo de crianças, é necessário que os familiares/responsáveis dessas crianças e adolescentes percebam valor nessas situações para um investimento financeiro.

Ao abordar o Design Reflexivo no LAMMU, algumas diferenças ficaram evidentes em relação à pesquisa de campo anterior realizada na EMEFTI-ES. Diferenças que interferem no comportamento das crianças e na conduta de um educador/pesquisador.

Uma criança que está em uma escola está ali independente de sua vontade. Ao planejar e realizar atividades para serem executadas pelas crianças em uma escola, eu tenho a anuência do professor. As crianças não têm a opção de não estarem ali executando aquela atividade. Ainda que nas atividades propostas eu tenha oferecido alguma liberdade de escolha e me movimentado no sentido de oferecer alguma dinâmica mais atrativa, o comportamento delas é resultante de um ambiente de imposição, com deveres a serem cumpridos.

Nas situações de experimentação dos kits em suas casas e no laboratório, a criança executa aquela atividade e/ou está naquele ambiente porque ela deseja estar e apenas fará o que realmente a interessa. Se por um lado essa situação possibilita avaliar as

potencialidades de criação de uma criança e avaliar até que ponto o material fornecido libera ou limita a sua criatividade, também torna o planejamento de um kit ou de uma atividade com este fim uma tarefa desafiadora para quem planeja.

Quanto mais liberdade se dá a uma criança, maior é a imprevisibilidade de um resultado. O meu desejo de permitir essa liberdade nos processos de criação das crianças, muitas vezes, se chocou com a minha preocupação com o planejamento de kits de design que também fosse atrativo aos familiares, já que são kits planejados para futuramente serem comercializados ou oferecidos em atividades em uma empresa/laboratório de design.

A pesquisadora quer oferecer a liberdade, permitir o protagonismo das crianças e ampliar as possibilidades de criação a partir dos kits planejados. Por outro lado, a empresária tem que planejar kits e atividades para serem comercializados e, para tanto, tem que registrar os processos das crianças e os resultados de suas criações para serem comunicados aos familiares, nas redes sociais, e para alimentar futuros desenvolvimentos. Nessa tensão, surgem questões que acompanharam a pesquisadora/empresária em toda a segunda etapa da pesquisa de campo: Os familiares responsáveis vão se interessar pelo processo? Como comunicar o valor de um processo?

Receber o *feedback* das experimentações de Isabela e Mateus com o kit Halloween (página 106) e ser afetada por esse *feedback* evidenciou a importância da abordagem do Design Reflexivo. Naquele momento, o planejamento era de um kit para a criação de cenários e personagens com a possibilidade 3D. Ao planejar o kit, criei uma expectativa de processos e resultados. A expectativa de ver crianças se divertindo, ao criar e brincar com o kit e com suas criações no formato tridimensional. A possibilidade de criarem personagens e cenários nesse formato era percebida por mim como algo atrativo para crianças e para os familiares.

O *feedback* da experiência das crianças por meio de relatos, fotos e vídeos enviados pela mãe possibilitou um outro olhar para a situação. A mãe enviou, pelo whatsapp, as imagens registradas das crianças experimentando o kit, acompanhadas apenas com os dizeres “fizemos a atividade do kit”. Nas imagens, as crianças estavam sérias em seus processos e sem cenários e personagens 3D. Bem diferente daquilo que eu havia imaginado. A sensação de “fracasso” foi inevitável. Indaguei a mãe sobre o processo. Queria saber como tudo aconteceu. A mãe disse que no dia seguinte me relatava. Foram 24 horas de dúvidas e angústia. Será que eles acharam chato? Será que fizeram de livre e espontânea vontade? Será que acharam difícil?

No dia seguinte, os relatos da mãe sobre o processo de criação de seus filhos mostraram o quanto a minha expectativa e planejamento eram menos importantes do que as possibilidades de uso que as crianças encontraram para o kit. O que eu havia percebido como “seriedade” significava “crianças entretidas e focadas em seus processos criativos”. Os relatos mostraram que a abordagem livre e sem interferência da mãe nos

processos criativos das crianças tornaram a atividade ainda mais interessante. Tudo isso encontra-se nos relatos da mãe, como pode ser observado a seguir.

“Foi muito interessante como eles ficaram entretidos. Estávamos em casa entediados, não tínhamos nenhuma programação e o tempo estava meio chuvoso. Então aproveitei para entregar o kit e pedi que criassem um contexto para ao final contarem uma história. Passaram pelo menos 1h trabalhando na atividade. Pra mim, foi ótimo! Ocupei um pouco o tempo deles com algo diferente”.

“Não chamou muito a atenção esteticamente, mas eles fizeram de acordo com a vontade livre mesmo” (relatos da mãe de Mateus e Isabela).

Naquele momento, eu percebi que as possibilidades que as crianças encontraram de expor e comunicar suas ideias, pensamentos, sentimentos e percepções sobre o mundo eram o que de fato interessava naquele processo. Interessava menos se a criação das histórias, cenários e personagens eram em duas ou em três dimensões.

Posteriormente, ao enviar outro kit para Isabela e Mateus, indicando de forma bem objetiva a possibilidade 3D que o kit oferecia, pude observar que a mãe continuava valorizando o processo, em detrimento do resultado, em seus relatos. Ao ser indagada sobre qual dos kits ela escolheria para o processo criativo de sua filha, demonstrou seu interesse pelo primeiro kit, que não direcionava tanto o modo como utilizar. Aquela sensação de “fracasso” inicial se transformou em uma oportunidade de rever os meus planejamentos em relação a outros kits e atividades direcionadas para crianças.

Outro ponto de observação e reflexão foi a questão da não linearidade entre processos e brincadeiras nas experimentações dessa faixa etária. Diferentemente de como eu havia imaginado, a interação das crianças com o kit não ocorreu de modo linear na sequência “criar, montar e brincar”. As brincadeiras e histórias ocorrem entre as criações e durante elas, sem um início, meio e fim. Malu e João já estavam interagindo e imersos em suas histórias nas quais havia um espião, enquanto João ainda colava as carinhas em seus personagens e Malu ainda colava adesivos nos cenários (páginas 103 e 104).

Do mesmo modo, Lucas deu vida aos seus personagens enquanto os desenhava no papel. Não houve um momento posterior à criação de Lucas brincando com o personagem (como havia sido imaginado por mim ao elaborar o kit). Essas interações com brincadeiras ocorreram no processo de criação, enquanto Lucas ainda criava o personagem, desenhando-o e movimentando a cabeça com seu grito de guerra (páginas 121 e 122).

A interação design-criança se manifesta na prática reflexiva, com a reflexão-nação por meio da brincadeira e imaginação. Não há um planejamento anterior com questionamentos “Como vou fazer esse personagem? Quais as características dele?”, para brincar depois. É imediato, espontâneo e intuitivo. As características dos personagens e as histórias vão surgindo com o brincar e no desenhar dos personagens e dos cenários. É um caminho diferente de um modelo instrucional que coloca um passo a passo, um

pensar antes para fazer depois, como algo que já está previamente planejado.

Nas experimentações com outras crianças, foi possível observar momentos de prática reflexiva, como o momento em que Pedro Henrique rasgou o adesivo de chapéu por ter pintado depois de colar na cabeça do seu personagem e, também, ao improvisar os braços dos personagens com os restos de adesivos da cerquinha (página 113). Pedro Henrique também surpreendeu ao criar uma cerquinha 3D com os adesivos que foram inicialmente planejados apenas para colagem 2D no suporte. O que me fez pensar em possibilidades futuras de criar cerquinhas de papel cartão para encaixe, oferecendo maior durabilidade e facilidade no manuseio.

Houve também uma liberdade para tomadas de decisão em seus processos criativos. Isso ocorreu em todo o processo de criação vivenciado por Lucas no laboratório, incluindo a escolha de materiais para criar o cenário. Cenário este que se diferenciou dos suportes previamente planejados para o formato 3D. Por exemplo, Lucas reuniu materiais que não estavam previamente planejados para a atividade neste dia, como pedaços de papéis coloridos e uma silhueta de uma cidade, para organizar o seu cenário. Durante o processo de criação do cenário, parou para analisar o melhor local para colocar a teia de aranha na composição, testando como ficava na parte de cima, depois na parte de baixo, para somente depois decidir onde colar. Também teve liberdade para decidir o que iria fazer com aquela criação. Ele queria presentear um amigo. Com esse objetivo, ele transformou o kit em um livro, fechando e desenhando na parte externa o personagem Homem-Aranha e assinando o seu nome e o nome do amigo. Por ser um livro, e não um cenário 3D, optou por colar o personagem no cenário.

Observar Lucas no laboratório me fez lembrar as atividades realizadas com crianças na EMEFTI-ES, na eletiva Tangram. Lá na escola, as crianças tinham um “local certo” para assinar os seus trabalhos e um “local certo” para colar suas criações. Qualquer coisa fora do previamente planejado pela professora era considerado “errado”.

A partir dos 6 anos de idade, as crianças já fazem julgamentos sobre o resultado de suas criações. Essa capacidade pode e deve ser aproveitada para tomadas de decisão em seus processos criativos. As crianças têm muito a dizer e nem sempre é apenas com palavras. Dizem também com ações e criações. É importante e necessário oferecer oportunidades, liberdade de experimentação e deixar que o inesperado possa ocorrer.

Oferecer situações de ensino-aprendizagem que permitam o protagonismo de crianças requer uma abertura ao inesperado, ao não planejado e ao desconhecido que permita um outro olhar diante da situação. É um movimento diferente de um curso que é previamente planejado com início, meio e fim e com atividades bem definidas.

No laboratório, Lucas organizou um cenário juntando restos de papéis coloridos, criou um cordão com a silhueta de um pé projetado para servir de estrutura 3D e faria muito mais se houvesse à sua disposição outros tipos de materiais para serem transformados. Houve um momento em que o Lucas olhou para o zootrópio e

perguntou se não tinha “um que não estivesse pronto”. Eu não tinha para oferecer. O que Lucas faria se houvesse um zootrópio “não pronto” como ele pediu a seu alcance?

O zootrópio de papel feito por mim ainda estava sendo planejado para uma outra atividade com crianças, um kit com o qual as crianças pudessem de alguma forma criar uma sequência em ação para animar. Como sei que essa faixa etária ainda não domina um desenho frame a frame para ser animado, algo que requer muita habilidade, estava pensando em testar possibilidades de colagem, por exemplo, oferecer carinhas ou silhuetas de formas diversas que pudessem sugerir um movimento ao serem organizadas em uma sequência. Mas até aquele momento tinha deixado de lado essa ideia, que estava me dando muito trabalho e sem sucesso ainda, para me concentrar nos kits que já estavam mais elaborados e que eu já havia verificado previamente que funcionavam. Se tivesse apenas uma sequência frame a frame em uma folha de papel em branco para fornecer ao Lucas, quem sabe de que modo ele poderia interagir e me surpreender?

Ao experimentar suas ideias com liberdade, a criança nos mostra suas capacidades, sua percepção de mundo e sua bagagem de conhecimento. É um movimento da criança em nossa direção e não apenas um movimento nosso na direção da criança.

No entanto, a necessidade de me comunicar com os familiares/responsáveis para mostrar resultados, ou seja, planejar algo que vai ter um resultado “bom” na percepção dos adultos, acaba nos pressionando a seguir por um movimento mais impositivo em direção à criança. Essa “pressão” esteve presente o tempo todo nessa segunda etapa da pesquisa. Ao mesmo tempo em que o planejamento dos kits era motivado por um desejo de oferecer materiais para que as crianças pudessem vivenciar um processo criativo com liberdade, eu me preocupava se o resultado alcançado seria “atrativo” na percepção dos familiares.

A preocupação por resultados vai sempre orientar a projeção de nossas ideias. É necessário um movimento reflexivo, de retorno, para retroalimentar as ideias. Esse é um exercício constante na atuação de designers com a abordagem do Design Reflexivo. As experiências que decorrem dessa abordagem envolvem a possibilidade de transformação de ideias e percepções.

Por outro lado, também é necessário um planejamento e direcionamento para que os processos e resultados desejados em relação a uma situação de ensino-aprendizagem sejam alcançados. A experimentação no laboratório com Júlia, Victória, Maria Elisa e Elis mostrou a importância da mediação pelo design. A intenção era que as crianças fossem estimuladas a criar com seus próprios desenhos, e não apenas utilizar formas e silhuetas disponíveis. Júlia criou a vassoura apenas quando interagiu com um material da mesma gramatura que era composta a sua personagem. Aquele material disponibilizado na mesma proporção da personagem foi um convite para a sua criação. Ao criar a vassoura, Júlia mostrou suas capacidades de desenho, de percepção de proporção e coordenação motora. Após concluir sua criação ela me perguntou se

não havia um caldeirão. Eu mostrei uma silhueta no formato de um caldeirão que havia em adesivo acreditando que seu pedido fosse para a composição do cenário. Júlia não utilizou o caldeirão. Só depois que ela foi embora, tive o insight de que o caldeirão pudesse ser para a personagem, a bruxa, que estava no formato 3D. Eu deveria ter fornecido outro pedaço de papel cartão naquele mesmo formato para estimular sua criação.

Do mesmo modo, as crianças que estavam brincando com a casa de papelão utilizaram caixas de papel kraft para a criação das camas dos personagens. O formato das caixas e proporção em relação ao tamanho dos ambientes da casa de papelão foram um convite à criação de camas para os personagens.

Nesse sentido, a disponibilidade de materiais, incluindo as dimensões, formatos, composição e gramaturas, interfere no processo de criação das crianças. A existência de várias possibilidades (casa de papelão, kits para cenários, base de papel pluma) permitiu que as crianças individualizassem seus processos criativos, interagindo somente quando seus interesses se encontraram (como no caso da criação de camas para os personagens). Júlia, por exemplo, não interagiu com ninguém em seu processo de criação. Se a intenção em uma situação de ensino-aprendizagem no laboratório for a interação de todas as crianças, será necessário um prévio planejamento da disponibilidade dos materiais que direcione a atividade para este fim. Nesse caso, é interessante que nenhum material que não faça parte desse planejamento esteja à vista e ao alcance das crianças. Por exemplo, para que a sugestão dada por Elis (de que cada criança crie um cômodo de uma casa a partir de um módulo) funcione em uma situação de ensino-aprendizagem direcionada para a interação, é necessário que não haja outros materiais e/ou objetos que possam individualizar a atividade (como a existência de uma casa de papelão pronta ao lado). Como a abordagem no laboratório não é impositiva e obrigatória, como muitas vezes ocorre em uma escola, a mediação e direcionamentos devem ocorrer no planejamento dos materiais fornecidos para as criações.

Ao refletir sobre a concepção de experiência formulada por Jorge Larrosa no campo do Design, ressaltamos as dimensões idiossincráticas e subjetivas que permeiam o processo projetual e que afetam as decisões dos designers ao lidarem com os limites de suas ideias e com a imprevisibilidade de suas criações. Nessa perspectiva, verificamos a importância da abordagem do Design Reflexivo em situações nas quais é necessário romper com paradigmas e ampliar percepções. Para isso, é necessária uma atitude do sujeito de abertura a mudanças, um sujeito exposto, o sujeito da experiência como propõe Larrosa (2011).

A partir desse referencial teórico, buscamos avaliar as possibilidades e limitações dessa abordagem do Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem com crianças para a formação do sujeito da experiência. Selecionamos uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral - EMEFTI-ES -, localizada em Vitória, Espírito Santo, por ser um ambiente educacional que apresenta orientações curriculares direcionadas ao desenvolvimento de competências, tais como o protagonismo e a criatividade.

Verificamos que a valorização de um resultado pré-concebido como ideal ou certo afasta as possibilidades de experimentação, de manifestação do imprevisto e, conseqüentemente, da criatividade. A tendência à padronização ou à imposição de resultados impede o protagonismo das crianças e a possibilidade de se “tornarem presença” (Biesta, 2013). A discussão contemporânea em relação ao desenvolvimento de competências, tais como o protagonismo, a criatividade e a empatia, no campo da Educação na verdade se traduz na questão sobre o modo de viver com outros, num mundo de pluralidade e diferença (Biesta, 2013). Portanto, é necessário oferecer espaços educacionais nos quais a criança possa vivenciar a diversidade, manifestar suas ideias, pensamentos e sentimentos com liberdade e experimentar o que ultrapassa os limites da rotina e do conhecido.

A Abordagem do Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem com crianças na EMEFTI-ES é limitada pela estrutura disciplinar de imposição, ordem e padronização que se perpetua no campo educacional. As características de abertura, de exposição do sujeito, ou seja, do sujeito da experiência descrito por Larrosa, estão atreladas a um ambiente em que a liberdade e a imprevisibilidade possam estar presentes.

Diante dessas reflexões, ampliamos a investigação da abordagem do Design

Reflexivo com crianças em outros ambientes, fora do âmbito escolar. Assim, a segunda etapa da pesquisa de campo ocorreu em um momento de implementação de um laboratório de design - LAMMU - projetado para que crianças possam explorar o universo criativo por meio de processos de design e do qual a pesquisadora faz parte.

No laboratório, a pesquisadora desenvolveu kits de design para serem experimentados por crianças na faixa etária de 6 a 10 anos. Diante da situação de pandemia, os kits foram desenvolvidos inicialmente para serem testados com crianças em suas próprias casas com a mediação dos familiares responsáveis. Posteriormente, no decorrer da pesquisa, os kits foram testados com crianças no laboratório com a mediação da pesquisadora, sendo possível a observação direta para o desenvolvimento de atividades que possam ser realizadas no espaço.

Foi possível observar, nas experimentações das crianças em suas casas e no laboratório, que as possibilidades de uso que as crianças encontram para os kits de design nem sempre coincidem com os processos e resultados planejados. Ao permitir uma abordagem mais livre, sem a imposição, os processos de experimentação das crianças tornam a atividade mais interessante, com possibilidades de resultados variados. Outro ponto de observação e reflexão foi a não linearidade entre processos e brincadeiras nas experimentações dessa faixa etária. Muitas vezes, a interação das crianças com o kit não ocorreu de modo linear, como foi planejado e idealizado.

Estar aberta às mudanças decorrentes das possibilidades de uso encontradas pelas crianças permitiu um processo de retroalimentação das ideias inicialmente projetadas para esses kits e que vão sendo transformadas a cada *feedback* das experimentações. Dessa forma, as crianças também são sujeitos da ação e participam das criações dos kits de design com a prática reflexiva que ocorre por meio da brincadeira, quando encontram novas possibilidades de uso.

A mediação pelo design permite a experimentação na manifestação das ideias, pensamentos e sentimentos das crianças por meio de linguagens não verbais. No ato de criar, as crianças projetam suas ideias, manifestam suas percepções sobre o mundo, interagem e trocam ideias por meio de brincadeiras e ações.

As situações de ensino-aprendizagem planejadas, elaboradas e desenvolvidas na perspectiva do Design Reflexivo contribuem para a formação da criança enquanto sujeito da experiência. Mas, para isso, é necessário ampliar as possibilidades de resultados das atividades elaboradas e estar aberto ao imprevisto nos processos de experimentação das crianças.

A imposição na execução de uma tarefa pode ser substituída por direcionamentos no planejamento dos materiais fornecidos para atividades elaboradas a partir da motivação das crianças, observando seus interesses e capacidades. É nessa abordagem que o Design Reflexivo possibilita a interação educador/educando e a interação entre as crianças de modo Reflexivo (Larrosa, 2011) e Responsivo (Biesta, 2013), por meio de

linguagens não verbais, convergindo para a ideia de um espaço intersubjetivo no campo da Educação, onde educador e educando possam atuar como sujeitos da experiência.

A abordagem do Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem com crianças na EMEFTI-ES e no LAMMU mostrou que as possibilidades da criança enquanto sujeito da experiência dependem da abertura de um educador/pesquisador/designer/empresário ao desconhecido (Larrosa, 2011), ou seja, dependem de um educador/pesquisador/designer/empresário enquanto sujeito da experiência, para que seja possível uma condução das situações de ensino-aprendizagem focada em processo e experimentação.

Questão norteadora
De que modo a abordagem do Design Reflexivo pode ser explorada em ambientes educacionais para a formação da criança enquanto sujeito da experiência?
<ul style="list-style-type: none"> -Observar o interesse e a capacidade das crianças em suas ações ao experimentar e criar para o processo de retroalimentação nas atividades planejadas; -Planejar a mediação pelo design a partir dos materiais fornecidos; -Possibilitar a manifestação das ideias, pensamentos e sentimentos das crianças por meio de linguagens não verbais; -Valorizar o processo de experimentação, permitindo o imprevisto; -Ampliar as possibilidades de resultados nas atividades planejadas; -Estimular a troca de ideias das crianças por meio de suas criações;

As reflexões desta investigação mostram a importância de uma formação docente enquanto sujeito da experiência para uma compreensão, na prática, dos tipos de aprendizados que uma condução de situações de ensino-aprendizagem focada em processo e experimentação proporciona. São situações nas quais é necessário agir em contextos indefinidos ao lidar com resultados imprevisíveis. Sugerimos, como um dos possíveis desdobramentos desta pesquisa, o desenvolvimento da abordagem do Design Reflexivo para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Uma outra discussão do estudo reside na investigação de possíveis caminhos para a valorização e comunicação do processo de criação da criança enquanto sujeito da experiência a partir de kits de design. Como comunicar o valor de um processo de criação? Como seria possível a divulgação de kits de design para serem comercializados como desencadeadores de processos a fim de ampliar as possibilidades de experiências e resultados? Como explorar outros kits com formas menos definidas e mais abstratas?

Por fim, o desenvolvimento da abordagem do Design Reflexivo é um estudo que contribui para as reflexões epistemológicas do Design no que se refere às questões da subjetividade.

ARGAN, G. C. A História na Metodologia do Projeto. **Revista Caramelo**, São Paulo, nº 6, p; 156-170, 1993.

BASSI, F. A potência e a alegria de agir. In: LOVATO, A.; BASSI, F (Org.). **A importância da empatia na educação**. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2016. p. 07-11.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem – Educação democrática para um futuro humano**. Coleção: Educação: Experiência e Sentido. Tradução: Rosaura Eichenberg. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

BUSSOLETTI, D.; MOLON, S. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel/Pelotas** (37): 69 -91, setembro/dezembro 2010.

CARVALHO, L.; MATIAS, L.; SANTOS, M. E. dos.; MARTINS, P.; FRANZIM, R.; LINO, W.; TROVÃO, Z. Emoções e Linguagens: reconhecer as crianças, investigar concepções, reinventar a escola. In: FRANZIM, R.; LOVATO, A.; BASSI, F. (Org.). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo**. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2019. Cap. 3, p. 76 – 93.

COELHO JR., N. E.; FIGUEIREDO, L. C. **Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade**. Interações, v.9, n.17, p. 9-28, 2004.

COUTO, R. M. S. **O Ensino da Disciplina de Projeto Básico Sob o Enfoque do Design Social**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, PUC-Rio, 1991.

COUTO, R. M. S. O design social na PUC-Rio. p. 29 -36. In: OLIVEIRA, Alfredo J. de; FRANZATO, C.; GAUDIO, C.D. **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2017.

FINDELL, A. Rethinking Design Education for the 21st Century: theoretical, methodological and ethical discussion. **Design Issues**: Vol. 17, No. 1, p.5-17 2000.

FRIEDMANN, A. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 40-45.

GHANEM, E. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: Trilla, J.; Ghanem, E.; Arantes, V. (Org.). **Educação formal e não-formal**. 2008.

HEINRICH, F. O. **Crítica da experiência como mercadoria no campo do Design**. Rio de Janeiro, 2018. Tese de Doutorado. Acesso em: nov. 2018

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, Jan./Abr. 2002, p.20-28.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

LIMA, M. F.; DESIGN E ARTESANATO: relações de poder, p. 11-20 . In: **Anais do 5º Simpósio Brasileiro de Design Sustentável [=Blucher Design Proceedings, v.2, n.5]**. São Paulo: Blucher, 2016.

LIMAVERDE, P. Ecologia da resistência: experiências pedagógicas da Escola Vila In: FRANZIM, R.; LOVATO, A.; BASSI, F. (Org.). **Criatividade**: mudar a educação, transformar o mundo. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2019. Cap. 1, p. 36 – 43.

LOUREIRO, M. M. **Design para um aprendizado socioemocional**: experiências no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

MACKAY, S. Explorando os nós do arame: aprender a navegar na complexidade e na incerteza em solidariedade com as crianças. In: FRANZIM, R.; LOVATO, A.; BASSI,

F. (Org.). **Criatividade**: mudar a educação, transformar o mundo. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2019. Cap. 2, p. 56 – 64.

MANSANO, S. R. V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, v. 8, p. 110-117, 2009.

MILLER, W. R. Definition of Design. In: **wrmDesign.com**. 2004. Acesso em: 16 nov. 2015.

MORGROVEJO, C.; GIAMBIAGI, E.; NEVES, E. D.; PUERTAS, I. B. N. A.; RIBEIRO, L. M.; ABREU, R. de C. M. B. de.; CARDOSO, S. A.; FONTE, R. B. **Introdução à pesquisa-ação**. Trabalho Acadêmico. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

MOURA, A. de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo certa. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 22-31.

OLMOS, A. Empatia: algumas reflexões. In: LOVATO, A.; BASSI, F (Org.). **A importância da empatia na educação**. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2016. p. 22-29.

PACHECO, H. S. **O Design e o Aprendizado**. Barraca: quando o Design Social deságua no Desenho Coletivo, 1996. Dissertação de Mestrado. Acesso em: 19 nov. 2015

PACHECO, H.S. and TOLEDO, G. A sparkle in people's eyes. In: **Design frontiers: territories, concepts, technologies** [livro eletrônico] / Priscila Lena Farias, Anna Calvera; Marcos da Costa Braga / Zuleica Schincariol (Eds.) - São Paulo: Blucher, 2012. Disponível em <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-sparkle-in-peoples-eyes-8558>

PACHECO, H.; TOLEDO, G. (2016). **O paradigma da motivação intrínseca**: contribuições da metodologia de Design Social para a prática e ensino de codesign. Revista De Design, Tecnologia E Sociedade, 2(2). Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/13670>

PARK, M. B.; FERNANDES, R.S. (orgs). **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora Setembro, 2005

PASQUALI, C. Dá pra ser protagonista só de vez em quando?. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Org.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. 1. ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 52-57.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. San Francisco: Artmed, 2000.

TABAK, T. **(não) Resolução de (não) problemas: contribuições do Design para os anseios da Educação em um mundo complexo**. Dissertação (Mestrado), Departamento de Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, 2012.

TEIXEIRA, C. C. da C.; **Criatividade, Design Thinking e Visual Thinking e sua relação com o universo da infografia e da visualização de dados**. Rio de Janeiro, 2014. 196p. Tese de Doutorado - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

TOLEDO, G; PACHECO, H.S. 2014. **The Word Game**: a Social Design research tool to visually communicate values, beliefs, and intrinsic motivation. In: 6th Information Design International Conference, Blucher Design Proceedings, Volume 1, pp 760-765. Disponível em www.proceedings.blucher.com.br/article-details/the-word-game-a-social-design-research-tool-to-visually-communicate-values-beliefs-and-intrinsic-motivation-8736.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005

VIGOTSKY, L, S. **Imaginação e criatividade na infância**, São Paulo: Martins Fontes, 2014

ZAVADIL, P.; TSCHIMMEL, K.; SILVA, R. P. da; **Fatores relacionados à criatividade no indivíduo, em grupos e no contexto: uma revisão**, p. 193-205 . In: Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design [= Blucher Design Proceedings, v. 9, n. 2]. São Paulo: Blucher, 2016.

Anexo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 80/2021 – Protocolo 101/2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "A criança enquanto sujeito da experiência: situações de ensinoaprendizagem na perspectiva do Design Reflexivo" (Departamento de Artes & Design da PUC-Rio)


Autora: Michele Marconsini Loureiro (Doutoranda do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio)


Orientadora: Luiza Novaes (Professora do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que objetiva explorar a abordagem do Design Reflexivo em situações de ensino/aprendizagem que visam ao desenvolvimento de competências socioemocionais a fim de observar as implicações desta abordagem na formação da criança enquanto sujeito de experiência. Propõe a experimentação de kits de design com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos no espaço de educação formal junto a uma escola municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral de Vitória, Espírito Santo, bem como junto ao Estúdio Mutantes (Laboratório de design com crianças) e na casa da criança com a presença de responsável. O estudo está alinhado no conceito de experiência de Jorge Larrosa e nas ideias de espaço intersubjetivo como discutido por Gert Bieta.

Aspectos éticos: O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável, professor) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Assegura o seguimento das normas sanitárias vigentes no período da pandemia, visando a não infecção pelo coronavírus da COVID-19. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2021

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br