



Maria Júlia Moraes Pinto Nunes

**Lugares do corpo no ensino de Design:
Perspectivas sobre corpo e corporeidade nos contextos
formativos do Ensino Superior em Design**

Tese de Doutorado

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

Orientador: Jackeline Lima Farbiarz
Co orientador: Izabel Maria de Oliveira

Rio de Janeiro,
abril de 2024



Maria Júlia Moraes Pinto Nunes

**Lugares do corpo no ensino de Design:
perspectivas sobre corpo e corporeidade nos contextos
formativos do ensino superior em Design**

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

Profª. Jackeline Lima Farbiarz

Orientadora

Departamento de Artes e Design – PUC-Rio

Profª. Izabel Maria de Oliveira

Co orientadora

Departamento de Artes e Design – PUC-Rio

Profª. Roberta Portas Gonçalves Rodrigues

Departamento de Artes e Design – PUC-Rio

Prof. Romulo Miyazawa Matteoni

Departamento de Artes e Design – PUC-Rio

Profª. Cynthia Macedo Dias

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz

Profª. Adriana Schneider Alcure

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 12 de Abril de 2024

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

Maria Júlia Moraes Pinto Nunes

Mestre e Bacharel em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é pesquisadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design), da PUC-Rio. Tem experiência na área de Comunicação Visual. Seus principais interesses de pesquisa são relações entre Design, Música e Cultura Popular; Pedagogia do Design; Pedagogias para Corporeidade e Multimodalidade; Construção de Sentido.

Ficha Catalográfica

Nunes, Maria Júlia Moraes Pinto

Lugares do corpo no ensino de Design : perspectivas sobre corpo e corporeidade nos contextos formativos do Ensino Superior em Design / Maria Júlia Moraes Pinto Nunes ; orientador: Jackeline Lima Farbiarz ; coorientador: Izabel Maria de Oliveira. – 2024.

278 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2024.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Ensino do Design. 3. Corporeidade. 4. Multimodalidade. 5. Construção de sentidos. 6. Pedagogias críticas. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Oliveira, Izabel Maria de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. IV. Título.

CDD: 700

*Para Dr. Carlos Nunes - vovô,
em nome de todos aqueles nos deixaram
na travessia da Pandemia Covid-19*

*Para Chico Oliveira,
que me fez prometer voltar a atacar na
Música assim que defendesse esta tese.*

Agradecimentos

Ao CNPq e PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento deste trabalho.

À Jackeline Lima Farbiarz, pela generosidade e confiança, materializadas em orientação afetuosa e libertária.

À Izabel Maria de Oliveira, pelo acolhimento e incentivo, reafirmados todos os dias nos ensinamentos preciosos proporcionados pela parceria.

Aos colegas pesquisadores do LINC-Design, pela teia de gentileza que nos faz mais fortes.

Aos amigos Luciana Perpétuo de Oliveira e Eduardo Figueira e Silva, companheiros de vôo acadêmico em planagens e turbulências.

À minha mãe, Shirley Moraes, que me trouxe ao mundo e segue me ajudando a renascer com colo, amor e parceria sem limites.

Ao meu pai, Carlos Eduardo Nunes, que me amparou na chegada e segue me ancorando e permitindo sonhar.

Ao meu irmão, Henrique Nunes, pela serenidade que vem com a certeza de uma parceria de outras vidas.

Em nome de minha avó Marly Nunes, às famílias Moraes e Nunes - que me mantém em pé, alimentada com amor incondicional e as melhores receitas das culinárias mineira e portuguesa.

Ao Kiko e famílias Barretto e Horta, pela amizade duradoura e torcida amorosa.

À Iyá Wanda de Omolu e família do Ilê Axé Egi Omim, egrégora de força que acompanhou esta caminhada, minha verdadeira gratidão.

Nana Orlandi e Pedro Rondon, Verônica Carvalho e Francisco, Laura Mello, pelo acolhimento que atravessa espaços e tempos.

À família construída de amigos e amigas, os que estão aqui e os que partiram, todos e todas!
Minha gratidão pela rede de afeto que amenizou quedas, impulsionou novas cambalhotas e compreendeu as ausências.

À Olandina Pacheco, pelo espaço seguro de diálogo e elaboração dos processos vividos nestes quatro anos.

À Paula Rigolon, pela chegada tranquila e certa nos últimos meses deste trabalho.

Aos professores que concederam preciosos depoimentos e possibilitaram a construção desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

Aos membros da banca de Exame de Qualificação e Defesa, pelas colaborações valiosas.

Aos estudantes, porto de partida e chegada desta pesquisa, a quem dedico este trabalho com carinho e gratidão.

Resumo

Nunes, Maria Júlia Moraes Pinto; Farbiarz, Jackeline Lima; Oliveira, Izabel Maria de. **Lugares do corpo no ensino de Design: perspectivas sobre corporeidade nos contextos formativos do ensino superior em Design.** Rio de Janeiro, 2024. 278p. Tese de Doutorado - Departamento de Artes & Design. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa tem como tema as perspectivas docentes sobre o corpo como estrutura de significação em processos de construção de sentidos em situações de ensino-aprendizagem do ensino superior em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Entendendo o Design como fenômeno de comunicação e linguagem, de cunho multimodal e multissensorial; como práxis contextualmente situada de produção de sentidos, partimos do pressuposto que os processos formativos em Design demandam a estruturação de práticas pedagógicas com ênfase na percepção, análise e reflexão sobre os sentidos implicados em sua produção em abordagem incorporada - o conhecimento corporificado e territorializado (Merleau-Ponty, 1999; Maturana, 2002[1998]). Contrapõe-se a isto a problemática do corpo enquanto construtor de sentidos em contextos da educação formal, caracterizado pela natureza marginal e acessória de sua presença nos processos de aprendizagem (Rufino, 2013; Kastrup, 2001; Freire, 2018; hooks, 2013). Somam-se a este complexo os efeitos do confinamento e virtualização da vida e educação nos anos da Pandemia Covid-19. Diante deste quadro, o objetivo desta pesquisa é investigar os sentidos negociados sobre o corpo por sujeitos implicados nas práticas formativas do ensino superior em Design. Assumindo a cartografia (Deleuze; Guattari, 1997; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) como postura epistemológica e abordagem teórico-metodológica, o presente trabalho se desenvolve pelo fazer-emergir das perspectivas e gestos pedagógicos sobre o corpo no contexto de pesquisa, a partir de observação participante e entrevistas com docentes de instituições de ensino superior em Design. Tomamos como objetos as práticas de sala de aula e discursos docentes. A partir destes, buscamos explicitar posições e leituras de mundo heterogêneas sobre as formas de fazer e aprender no campo do Design - não para solucionar o problema-corpo no Ensino no momento em que a pesquisa se desenvolve, mas para inventar e formular problemas sobre o corpo, que permitam a comunidade pedagógica traçar estratégias de reposicionamento do corpo na práxis educativa em Design.

Palavras-chave

Ensino em Design; Corporeidade; Multimodalidade; Construção de Sentidos; Pedagogias Críticas.

Abstract

Nunes, Maria Júlia Moraes Pinto; Farbiarz, Jackeline Lima; Oliveira, Izabel Maria de. **The body in Design education: perspectives on corporeality in the formative contexts of Higher Education in Design.** Rio de Janeiro, 2024. 278p. Thesis - Department of Arts & Design. Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This thesis addresses the teaching perspectives on the body as a significant structure of significance in processes of meaning-making in teaching-learning situations of Higher Design Education at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. Understanding design as a phenomenon of communication and language, multimodal and multisensory, and as a contextually situated practice of the production of senses, we start from the assumption that the formative processes in design require the structuring of pedagogical practices with emphasis on perception, analysis and reflection on the senses involved in their production in an embodied approach - the corporatized and territorialized knowledge (Merleau-Ponty, 1999; Varela, 1992; Maturana, 2002[1998]). The problem of the body as a constructor of senses in contexts of formal education, characterized by the marginal and accessory character of its presence in learning processes, is opposed to this. (Simas e Rufino, 2018; Kastrup, 2001; Freire, 2018; hooks, 2013). To this complex are added the effects of the confinement and virtualization of life and education in the years of the Covid-19 pandemic. Against this background, the aim of this study is to explore the senses negotiated in the educational practices of the design school. Drawing on cartography (Deleuze and Guattari, 1997; Passos, Kastrup and Escóssia, 2009) as an epistemological stance and theoretical-methodological approach, this paper develops from participant observation and interviews with faculty members of the institution by elaborating the perspectives and pedagogical gestures on the body in the context of research, from participating observation and interviews with faculty members of the research. We take teaching practices and teaching speeches as objects. From this we attempt to draw out heterogeneous positions and interpretations of the world about how to work and learn in design. This is not about solving the problem of the body in teaching as research develops, but about inventing and framing problems in relation to the body that enable the pedagogical community to develop strategies for repositioning the body in pedagogical practice in design.

Keywords

Design Teaching; Corporeality; Multimodality; Meaning-Making; Critical Pedagogies;

Sumário

Preâmbulo: Antes de tudo, tudo mudou. Tudo mudou?	14
1. Introdução	20
1.1 A emergência da(s) questão(ões) de pesquisa	21
1.2 O movimento da pesquisa	24
1.3 O chão em que pisamos	26
1.4. A estrutura da tese	33
2. Elegendo o corpo: articulações entre corporeidade e ensino do design em busca de uma pedagogia incorporada	35
2.1 Penso, logo existo: situando o problema mente-corpo	36
2.2 Sinto, logo sou: uma curva à corporeidade	37
2.3 Gingo, logo existo: antes da corporeidade, o corpo ele mesmo.	47
3. Design, práxis encarnada	54
3.1 Em busca de uma teoria do Design, pistas de um corpo marginalizado	54
3.2 Em busca de uma pedagogia para o século XXI, acenos à corporeidade	58
4. Construindo a Pesquisa	62
4.1 Paradigma da Pesquisa	62
4.2 Considerações sobre o campo de visão: uma coordenada na fronteira ex-estudante - pesquisadora - docente - musicista – brincante	67
4.3 O Contexto Situacional	70
4.4 Das formas de fazer: elegendo a Observação Participante como primeiro movimento de pesquisa	71
4.5 Pré-Campo: a pesquisa não estruturada	73
4.6 Das formas de fazer: elegendo a entrevista como segundo movimento de pesquisa	88
4.7 Manejando os dados	96

5 Achando em pesquisa: amarrações a partir do manejo cartográfico	99
5.1 Desenhando rizomas para sedimentar caminhos	99
5.2 Encadeando vozes para co-construir sentidos: as amarrações	115
5.3 Considerações parciais do capítulo	154
6. Considerações finais e desdobramentos	155
6.1 Revisitando a caminhada	156
6.2 Achados da pesquisa	159
6.3 Encontros e Despedidas	162
7. Referências Bibliográficas	164
Anexos	171

Lista de Figuras

Figura 1 - “Perigo. Proibida a entrada. Risco de morte. Espaço confinado.” Mensagem inscrita em tampa de bueiro na Cinelândia, Rio de Janeiro.	22
Figura 2 - Captura de tela do vídeo do homem Ugandês vendo a neve pela primeira vez.	38
Figura 3 - Fluxo de movimentação em sala de aula na disciplina Corpo.	76
Figura 4 - Momento final da aula Corpo, esvaziamento do espaço.	77
Figura 5 - Primeiro momento da aula Multimodalidade, as professoras explicam a atividade.	82
Figura 6 - Segundo momento da aula Multimodalidade.	83
Figura 7 - Terceiro momento da aula Multimodalidade.	83
Figura 8- Parte da tela do computador com a transcrição de entrevista sendo realizada pela IA Whisper.	95
Figura 9 - Parte da tela do computador com a transcrição de entrevista sendo revisada pela pesquisadora.	95
Figura 10 - Sequência de fotografias do processo de organização e tratamento manual dos dados.	101
Figura 11 - Resultado parcial do último dia de organização e tratamento manual dos dados.	102
Figura 12 - Captura de tela do primeiro momento do processo de transposição dos dados para a ferramenta Obsidian.	107
Figura 13 - Captura de tela da primeira versão do rizoma analítico.	108
Figura 14 - Captura de tela da primeira versão do rizoma analítico com identificação dos centros de força.	109
Figura 15 - Identificação da concentração no lado esquerdo do rizoma	110
Figura 16 - Polígono corporeidade e multimodalidade - área 1.	111
Figura 17 - Triângulos das questões formuladas em pré-campo - área 2. Fonte	112
Figura 18 - Território analítico, formado pela sobreposição das áreas 1 e 2.	113

Lista de Tabelas

Tabela 1- Síntese de informações dos professores participantes.	91
Tabela 2 - Síntese de campos de força delineados na segunda etapa de organização.	104
Tabela 3 - Síntese de campos de força delineados na segunda etapa de organização com extratos exemplificadores.	106

Eu quero descobrir 'o corpo'. O que me interessa fundamentalmente é o corpo. E atualmente eu já sei que é mais do que o corpo. Então por trás da coisa corporal, é o que vem de mais profundo que interessa.

Lygia Clark

Preâmbulo

Antes de tudo, tudo mudou. Tudo mudou?

(Qualificação – junho de 2023)

Este texto é um ensaio livre, um deságue de abertura dos trabalhos. Depois de avaliar e reavaliar a permanência destes escritos no encaminhamento do documento para a banca de qualificação, tomei a decisão de mantê-lo aqui, como uma voz de um corpo que está em estado de reconfiguração, encontrando caminhos. Compartilho com vocês, ciente de seu estado fragmentário e difuso. Pontos soltos que aparecem aqui serão alinhavados nos capítulos seguintes, estruturados dentro do gênero de escrita que se espera desta situação: um texto-ciência. Mas se este trabalho bebe mesmo da fonte da filosofia da linguagem bakhtiniana, e se, como diz Bakhtin, ciência, vida e arte são inseparáveis, me pareceu desonesto - comigo e com vocês - eliminá-lo deste momento da trajetória de pesquisa como se ele não houvesse existido. Ou como se a vida não tivesse atravessado determinantemente o processo de doutoramento no qual vocês, agora, partilham comigo elaborações sobre futuros possíveis. Esta é a faceta "texto-vida", que está aqui para quem prefere entrar no mar molhando as extremidades do corpo para aferir a temperatura. Aos mais afeitos a saltos ornamentais, é possível pular de trampolim diretamente para a página 7, em que se inicia "formalmente" esta Tese de Doutorado - a caminhada da pesquisa em construção com o primeiro capítulo, Introdução. Seja qual for o seu movimento de encontro com a água: bom mergulho.

O ano era 2020, e ainda estávamos na segunda semana de janeiro. Há mais de meses, eu pendulava horas a fio entre dias nas bibliotecas e noites num pequeno cômodo muito pouco ventilado da área do meu apartamento, montado com uma estante, uma mesa, um ponto de internet e um ar-condicionado. A essa altura do campeonato, me dobrava ao avesso para encaminhar a conclusão da minha dissertação de mestrado depois de dois anos de pesquisa. Exausta, porque nos últimos tempos, coisas demais tinham acontecido: um processo eleitoral conturbado, vindo dos rastros de um golpe de estado alguns anos antes; a vitória de um projeto de nação sombrio, que levaria a mim (e, talvez, também ao país) aos quatro piores anos de nossas vidas. Um processo seletivo para dar continuidade à pesquisa em um doutorado; a aprovação neste processo seletivo e, com ela, a urgência de antecipar o final da etapa em que eu me encontrava. A perda anestesiante de um amigo-irmão às vésperas de minha banca de defesa de mestrado; a repressão

pra me defender de toda dor e dar conta de estar de pé para defender a pesquisa - aprovada, até hoje com memórias pouco lúcidas do que aconteceu naquelas três ou quatro horas.

Nos meses seguintes, o país, o mundo e eu entraríamos num coma, induzido pelo vírus da Covid-19. Não me parece necessário alongar as explicações sobre o que aconteceu nesse longo período - se você está lendo esse texto, você também sobreviveu a ele e leva consigo suas próprias sequelas dessa apneia. O que preciso, no entanto, falar, é que foi nessa inconsciência que, ironicamente, vislumbrei coisas importantes para o que viria a ser este trabalho. Dentre elas, que ninguém, e nenhuma relação, foi feita para existir confinada dentro de um imóvel sem céu e com sol controlado algumas horas por dia. Que tem gente que aprende com o corpo, na vibração do corpo no espaço. Que tem gente que se perde parado, que se acha no movimento, no deslocamento.

São constatações um tanto triviais. Mas não é coincidência que nelas esteja o ponto mobilizador do que sempre me capturou enquanto estudante e pesquisadora em formação no Design, percussionista, cantora, regente, docente na Música - glissei de um campo para outro ancorada na estrutura harmônica dos estudos dos processos de construção de sentidos multimodais. E também não é coincidência que nelas esteja o ponto desmobilizador de um período considerável do meu doutorado - perdida, mesmo parada no lugar; divagante, mas estática na frente de uma tela de computador.

O ano agora é 2023, estamos na segunda semana de março, e tomada por uma angústia como essas que deve sentir a cobra que começa a devorar o próprio rabo em situações de estresse extremo, dei meia volta buscando caminhos para este trabalho, apontando para a direção de onde parti. E foi rastejando pro começo do fim que me reencontrei com o fim do começo: li, pela primeira vez nestes anos, a conclusão da minha Dissertação de Mestrado, escrita naquele janeiro de 2020. Pela primeira vez, mas não por falta de interesse - as vezes que tentei voltar à dissertação para reler meu próprio trabalho, era tomada pela angústia visceral de flashes de memórias doídas - pouco cognoscíveis, mas, corporalmente, extremamente afiadas. Pois bem: é um capítulo de sete páginas em que, como manda o figurino, há uma primeira seção chamada "5.1 Desenvolvimento da Pesquisa", em que é feita a retomada do conteúdo de cada capítulo do documento. Logo em seguida, uma nova seção, intitulada "5.2 Considerações Finais", em que são apresentadas uma série de reflexões proporcionadas pela pesquisa, observações e questionamentos, constatações. Reflexões escritas em alternância entre muita, média e nenhuma modalização. Reflexões que, preciso comentar, revelam um estado de lucidez que eu mesma não reconhecia naquele momento (considerando o tempo, espaço e condições emocionais em que foram para o papel).

Ao longo da leitura deste pequeno conjunto de páginas, uma sensação ambígua de que, ao mesmo tempo que estes três anos transformaram profundamente a forma como existimos enquanto sujeitos sociais, enquanto coletivos e comunidades de prática, enquanto país, instituição de ensino e pesquisa, as questões identificadas no fim daquele que foi meu começo de vida acadêmica permaneceram. Lá pelo segundo parágrafo da página 122, tem um trecho que diz assim:

No entanto, atentamos que, em 2020, ano em que essa pesquisa se conclui, observamos a instauração de um projeto de governo que aponta para a supressão das heterogeneidades e do desmonte de políticas pedagógicas que solidifiquem o espaço escolar como um espaço para se aprender a pensar criticamente, interpelar e se posicionar – a favor ou contra – de forma consciente. Este cenário adverso torna ainda mais urgente a absorção de uma prática pedagógica de ênfase crítico-reflexiva no ensino superior, e defendemos que fomentar espaços e propostas didático-pedagógicas [que apontem para esta direção] não deve ser exclusividade de um ou outro eixo curricular. (Nunes, Farbiarz e Oliveira, 2020, p. 122).

Este parágrafo, quatro anos depois, soa investido de uma ingenuidade quase infantil: a gente sabia, mas não tinha ideia. Era realmente impossível prever a gravidade e intensidade do que iria se desenrolar nos anos seguintes. Sem entrar na tragédia sócio-econômica que assolou o país com a Pandemia, nem no balaio da gigantesca crise político-institucional crivada no coração do país por uma gestão sociopata, sem nem tocar no profundo esvaziamento dos valores ético-democráticos que culminaram, no começo do ano em que agora escrevo, numa nova tentativa de golpe de estado, ficaremos apenas no campo da Educação: o avanço da implementação de uma nova Base Nacional Comum Curricular; a digitalização da vida e, com ela, o ensino remoto e o adormecimento do corpo, o altíssimo índice de evasão escolar e universitária; a curricularização da Extensão Universitária, com ajustes das bases curriculares em todo território nacional. Na instituição de ensino superior em Design que eu estudava, os cursos de Graduação em Design bem como o Programa de Pós-Graduação em Design passaram por revisão curricular, com alterações bastante radicais de suas formas de ser. Nesse mesmo tempo, deuse, também, o meu começo como docente do curso de Graduação desta mesma instituição. Três anos que pareceram uma década, com transformações que promovem deslocamentos profundos no campo, prática docente e, inevitavelmente, no meu caminho de pesquisa.

Entretanto, após um quase-apocalipse, o foco da problemática que me mobilizou a ser mestranda e virar doutoranda não me parece estar muito abalado. Ainda, em minha dissertação de Mestrado, meio da página 122, escrevi:

marcamos um posicionamento de que mesmo diante da necessidade de se estabelecer uma base formal, estrutural e semântica sobre a produção do Design, é fundamental trazer para os processos formativos, desde seu princípio, a abertura para uma discussão e reflexão sobre a relação entre práxis do design e práxis social em uma modalidade que enfatize a consciência crítica dos estudantes. (ibid., p.122).

Para contextualizar, o extrato respondia um achado de pesquisa: o de que, diante de uma trajetória formativa verbo-centrada na Educação Básica, as práticas didático-pedagógicas no ensino superior em Design, principalmente no contexto do eixo de disciplinas de Linguagem, necessitam empreender muito tempo de formação - praticamente os primeiros dois anos de curso - para construir com os estudantes um repertório formal basilar para o fazer do design. E que isso acabava por retardar a entrada na discussão crítica sobre a própria práxis.

Foi apenas no ano em que escrevo este texto que, conhecendo tardiamente a obra de bell hooks, fui apresentada - ou melhor, reapresentada, a alguns aspectos fundamentais dessa pedagogia brasileira em seu sentido mais profundo. A história de vida de hooks muito pouco se parece com a minha, a não ser pela identificação acachapante com um momento de sua trajetória que muito se assemelha com o que navego neste momento. Logo nos primeiros parágrafos da introdução de *Ensinando a Transgredir*, hooks conta da ocasião em que foi efetivada como professora:

Em vez de ficar eufórica quando fui efetivada, caí numa depressão profunda que me pôs a vida em risco. Visto que todos ao meu redor achavam que eu deveria me sentir aliviada, contente, orgulhosa, senti-me "culpada" por meus verdadeiros sentimentos e não consegui partilhá-los com ninguém. (hooks, 2013, p.9)

Nos últimos seis meses, desde que recebi a confirmação da contratação para integrar o quadro de professores de graduação da instituição que hoje leciono, eu venho experimentando sentimentos semelhantes, que me colocam num conflito diário comigo mesma. Nossas razões, no entanto, são distintas. hooks conta que temia a estabilidade no cargo, o medo de ficar na academia para sempre. Já eu agonizo tomada por um senso quase patológico de responsabilidade que me leva à pergunta: o que de melhor eu tenho em mim que posso oferecer para essas pessoas, não tão mais jovens que eu, em momentos tão determinantes e profundos de suas vidas? Como eu posso me fazer útil, colaborar com eles da forma mais íntegra e respeitosa para que cada um tenha um chão firme para seguir suas próprias jornadas depois que passarem por mim?

Algumas publicações de Freire estiveram dentre minhas leituras e bibliografia de Mestrado. No entanto, ao buscá-lo no texto de minha pesquisa, constatei - com certo constrangimento, confesso - que seu nome aparece menos, bem menos, do que deveria minha dissertação. Embora fundamentos inaugurais da perspectiva pedagógica de Freire me acompanhassem impregnadas no saber experimentado pelo corpo vivido, foi apenas neste encontro tardio com hooks que me reencontrei com as acepções freirianas das palavras "conscientização" e "práxis" - essas sim, presentes de forma caudalosa em minha dissertação. Com generosidade comovente na forma com que traduz e compartilha outros autores, hooks situa que foi na insistência de Freire na educação como prática de liberdade que se sentiu encorajada a criar estratégias para o que ele chamava de "conscientização" em sala de aula, e traduz o que ele chama de conscientização como "consciência e engajamento crítico". Ainda no mesmo parágrafo da página vinte e seis do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (hooks, 2016), aponta na "práxis" uma perspectiva que mobiliza os sujeitos a "agir e refletir no mundo a fim de modificá-lo" (hooks, 2016, p. 26).

Voltei novamente à minha dissertação e, ainda nas primeiras páginas, me deparei com um trecho da justificativa da pesquisa em que argumento que, enquanto estudante da Graduação em Design, me gerava inquietação o fato de não avançarmos, em sala de aula, em discussões aprofundadas sobre os impactos políticos, sociais, culturais e econômicos daqueles objetos, sistemas e serviços que estávamos aprendendo a projetar. Que não parecia, dizia eu, ser um consenso entre as pessoas que participavam das situações de ensino-aprendizagem o entendimento de que os produtos de design mantêm ou rompem com estruturas de significação socioculturais que são muito maiores do que as estruturas de significação do produto em si, ideologicamente posicionados, formadores e transformadores das práticas sociais. Lá, em 2020, estava falando sobre o potencial do design no movimento de agir no mundo a fim de modificá-lo - ou não. Fato é que, de lá pra cá, o mundo mudou - mais do que qualquer um poderia imaginar. Uma pandemia, uma reforma curricular, uma contratação e, três anos depois, essas questões seguem não superadas, um emaranhado de fios com nós difíceis de desfazer. Tudo mudou. Tudo mudou?

Reencontrei em hooks essa fagulha de desejar liberdade e autonomia. Precisei perder a proximidade e o sentido para perceber, sem espanto, que no final das contas todos os recortes de pesquisa por onde transitei nos últimos anos, todos os movimentos de vida eram mesmo sobre isso: o corpo como estrutura de significação multimodal em uma educação orientada à liberdade e autonomia. Seguem me mobilizando visceralmente essas situações, esses lugares dos contextos formativos em que os mundos de fora invadem os mundos de dentro, quando a

rua atravessa a sala de aula e promove síncope, reposicionam o ritmo, reforma formas de existência e participação. O corpo encantado na sala de aula, reivindicando projetos de vida e reinventando caminhos para o próprio campo. Esta é, sim, uma tese sobre conscientização e engajamento crítico - isso a partir do corpo sensível, da construção de sentidos multimodais encarnada.

Introdução

A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A Ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa.

Eduardo Galeano, 2006.

Esta é uma pesquisa que trata do papel do corpo, entendido enquanto estrutura de significação, em práticas pedagógicas do ensino de Design. O trabalho se desenvolve como desdobramento de pesquisa anterior, desenvolvida nos anos de 2018 e 2019, intitulada *Presença Multimodal no Ensino Superior em Design: Olhares para a Construção de Sentidos em Experiências de Sala de Aula* (Nunes; Farbiarz; Oliveira, 2020). Uma das reflexões possibilitadas nesta pesquisa foi a identificação da necessidade de estabelecer, nas práticas pedagógicas do Design, fundamentos basilares da atividade de percepção, interpretação e produção de sentidos extra-verbais ao longo de um período extenso na trajetória formativa dos estudantes. Como reflexo, a demora para adentrar aspectos pragmáticos da práxis, incluindo a exposição à experiências pedagógicas de ordem analítica com viés crítico-reflexivo sobre os objetos contextualmente situados, ou seja, mediado pelos corpos no mundo - que a partir de agora começaremos a chamar de práxis encarnada.

Na referida pesquisa, discutimos a problemática da trajetória formativa verbo-centrada escolar em anos anteriores ao ingresso no ensino superior em Design. Argumentamos, sob sustentáculo teórico interdisciplinar apoiado em autores da Educação, dos Estudos da Linguagem Multimodal e do Design que, diante do decréscimo da presença dos estudos em linguagens não-verbais na trajetória formativa da Educação, configura-se o que entendemos como uma lacuna - ferramental, perceptiva, interpretativa, crítico-reflexiva em processos de construção de sentidos que acionam articulações semióticas não-verbais. E que esta lacuna incide de forma relevante sobre os processos de construção de sentidos multimodais e multissensoriais aos quais se empenha a prática do Design. Naquela dissertação de Mestrado, ao falar de construção de sentidos multimodais, já estávamos falando do corpo em processo de significação.

1.1 A emergência da(s) questão(ões) de pesquisa

Foi dobrando a esquina dessa investigação, que visava identificar este tal fenômeno que chamamos "presença multimodal nas práticas de sala de aula", que deparei com outros "fenômenos" que moveram o desenvolvimento desta tese: o da comunicação multissensorial do Design, concretizada pela articulação de processos semióticos multimodais, a partir da perspectiva da corporeidade. Escrevo aqui em primeira pessoa do singular, como escreverei em outros momentos desta tese, por que o processo de encontro com o tema, assim como o desdobramento do percurso da pesquisa estão intimamente relacionados com processos vividos intensamente em meu próprio corpo.

Dediquei um preâmbulo a este processo, que pode ser de interesse do leitor que quiser se situar no cenário histórico-político-afetivo em que a pesquisa se desenvolve. Mas retomo aqui dois acontecimentos que o impactaram forma definitiva: o primeiro foi a pandemia Covid-19 e as consequências avassaladoras do confinamento e da digitalização da vida na integridade do corpo enquanto criador de sentidos. O segundo se trata da minha iniciação enquanto corpo docente: no meio do terceiro ano de pesquisa, me tornei professora horista do Quadro Complementar de um curso de Bacharelado em Design de instituição de ensino superior do Rio de Janeiro. Assumi, no primeiro momento, três disciplinas de eixos curriculares distintos – Linguagem; Projeto; Conteúdos Estruturantes da Prática Projetual. Nos semestres consecutivos, outras disciplinas nestes mesmos eixos. Deste reposicionamento, surgiu um vento brabo: telhas arrancadas, novas construções. Isto porque, na posição de ex-discente de graduação, bacharel, mestranda, pesquisadora em formação, estudando aspectos do ensino superior em Design, no meu Mestrado tecia reflexões sobre uma coordenada posicionada em um território externo aquele em que se situa o ofício de ensinar, com o campo de visão que podia enxergar. Olhando de dentro, com corpo em estado de mediação no ensino, os movimentos dos corpos em sala de aula ganharam outros contornos.

Evocando Drummond¹, tratarei do primeiro deles: no meio do caminho tinha uma pedra - melhor seria dizer um pedregulho - de nome Covid-19, que rolou ladeira abaixo deixando para trás rastros de devastação de horizonte ainda desconhecido. Adquiri, no retorno à vida presencial, o hobby de registrar com fotografias as mensagens que o corpo-cidade transmite - tampas de bueiros, placas e pictogramas esquisitos, escritos de asfalto, outdoors incompletos

1. No Meio do Caminho, poema de Carlos Drummond de Andrade publicado em 1982 na Revista Antropofagia.

pelos estragos do tempo ou intervenção de gente - situações enunciativas preñes de significados paralelos, dessas que nos convocam à paralaxe. Em uma dessas errâncias pelo centro da cidade do Rio de Janeiro, indo consertar uma câmera fotográfica analógica que herdei de meu avô Carlos, falecido em período pandêmico, me deparei, na Av. Rio Branco quase em frente à entrada lateral do Theatro Municipal, com esta inscrição na tampa de um bueiro:



Figura 1 - “PERIGO. PROIBIDA A ENTRADA. RISCO DE MORTE. ESPAÇO CONFINADO.” Mensagem inscrita em tampa de bueiro na Cinelândia, Rio de Janeiro. Registro da autora em Abril 2023.

Neste dia percebi que os lugares de pesquisa para os quais apontei nos meus três anos de errância em doutoramento eram justamente sobre o corpo vivo, em ato de significação de mundos na construção de sentidos em Design. E esta percepção só se fez possível na experiência radical do corpo em iminência de morte, em estado confinado, atrofiado - a começar pelo meu próprio corpo. Todas as perguntas que me fazia ao longo destes três longos anos eram sobre como fica o corpo; como ficam as possibilidades perceptivo-analíticas nos processos de construção de sentidos multimodais na formação do ensino superior em Design? Como ficam

as possibilidades sensíveis e expressivas do corpo, multissensorial e multimodal no ensino em Design? Como encantar o corpo descorporificado em pandemia?

Confinado, o corpo-suporte mediador de experiências formativas transfigurou, deformou, definhou. Posso situar algumas das minhas próprias mutações: herdei da pandemia enxaquecas da superexposição às telas e à luz dos dispositivos eletrônicos. Minha postura mudou depois de tanto tempo sentada, meus ombros se fecharam num reflexo de introspecção e do confinamento. Calos nos dedos mínimos surgiram por segurar o celular horas a fio, e um deles de vez em quando fica dormente, também por causa do peso ao suportar do celular. Fiquei hipersensível à frequências sonoras agudas, provavelmente em função das maratonas de aulas e reuniões online sem equipamento de amplificação de som adequado. Esta sensibilidade provavelmente foi radicalmente piorada pelo uso de fones intra-auriculares, necessários para que, em função do microfone embutido, pudesse me comunicar melhor com meus colegas. Comecei a falar mais baixo, a engolir o som das palavras; a ficar mais dispersa, a ter menos tempo de foco no meu fluxo de trabalho, em exposições longas ou outras situações que demandam atenção por períodos prolongados. Comecei a ter certo receio em participar e colaborar em discussões como costumava fazer, principalmente por duvidar se estava, de fato, conseguindo acompanhar as linhas de raciocínio das pessoas com quem dialogava. E, por fim, em meados de 2023 recebi, depois de meses tentando manter o ritmo de trabalho estando acometida por um tipo de esgotamento que eu nunca havia experimentado, o diagnóstico clínico de síndrome de burnout – que em primeiro momento me causou certo ceticismo e negação, e em seguida, recapitulando todos os acontecimentos dos anos anteriores, pareceu absolutamente pertinente: “para a surpresa de ninguém” – foi a resposta de uma amiga muito próxima que me acompanhou de perto nos últimos tempos. Mais uma vez, o corpo – estafado e desarticulado.

Cada uma e um, nas suas próprias singularidades, experimentou as pequenas mutações e mortes do corpo confinado e seus impactos nas possibilidades perceptivas, expressivas, cognitivas, reflexivas – as possibilidades de ser no mundo e de estar em formação. Estudantes conectados em aulas diretamente de suas camas. Estudantes conectados em aulas de dentro do banheiro, o cômodo da casa que não era atravessado pelo resto da família. Estudantes cansados de precisar estar conectados. Professores expostos horas consecutivas em frente a espelhos escuros povoados por bolinhas. Professores dando aula atravessados pela vida familiar em tempo real. Professores exaustos de ter que estar conectados. Se em 2015 o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han despontava com a anunciação de estarmos sobrevivendo em um paradigma do cansaço, dois anos e meio de pandemia levaram este quadro a outro patamar.

Entrando no segundo acontecimento, que foi tornar-me professora: é inevitável pensar que a pandemia e a migração impositiva do ensino em modalidade presencial para o ensino online trouxeram uma resposta radical àquela conhecida crítica ao mobiliário escolar, ao espaço da sala de aula, à arquitetura para aprendizagem e, o que mais nos interessa aqui, as implicações aos corpos em formação nestas estruturas. Seus impactos nos contextos formativos e processos de ensino-aprendizagem, ainda que desconhecidos numa perspectiva histórica sobre o desenvolvimento humano, estão aí - evidentes para quem quiser ouvir, enxergar, sentir e refletir sobre elas: apenas nas disciplinas que eu venho ministrando nos últimos semestres letivos tenho dialogado com um número significativo de estudantes que se vêem impossibilitados por angústia e ansiedade; que não conseguem se movimentar na direção da rua; que não se reconhecem mais em seus corpos, em suas identidades; que comunicam, verbalmente, visualmente, sonoramente, gestualmente, ter dificuldades em se posicionar nas interações de sala de aula – percepção que encontrou ecos também nas falas dos professores entrevistados para o desenvolvimento deste trabalho. Os corpos sinalizando suas desarticulações, em processos de reorganização das estruturas de conhecimento.

Fato é que, com a chegada da Pandemia Covid-19, aquele que era apenas objeto de pesquisa virou, digamos, objeto de vida: meu próprio corpo confinado se destituiu de qualquer possibilidade de articulação de mundo e com o mundo - articulação esta que começou a se reconstituir à medida que o corpo volta a poder circular pelo espaço. E, sobre a docência, precisaria pegar emprestado as mãos de outros corpos para contabilizar todas as vezes em que perdi o sono nestes últimos meses com medo de dar conta de tudo: chegar ao final do semestre tendo respondido ao que o currículo propõe, o estudante demanda e o que eu acredito. Ou que, estando em vida fora da sala de aula, me vi conjecturando estratégias para levar para dentro da sala experiências, conteúdos, bibliografias que, digamos, não cabem no programa - o corpo em estado de aprendizado para além do espaço-tempo delimitado da disciplina.

1.2 O movimento da pesquisa

Em 2023, completei um ano de docência entendendo que esta pesquisa de doutorado só poderia existir se fosse na direção de olhar para perspectivas co-construídas, negociadas, afirmadas ou ausentadas sobre o corpo. Isto porque acredito cada vez mais que não há, em uma

perspectiva pedagógica crítica, construção de sentidos multimodais se o corpo enquanto estrutura de significação não participa ativamente desta produção; e porque não há como transformar este cenário sem tratar, explicitamente, deste tema - que é escorregadio, difícil de delimitar e segurar, difícil de penetrar, difícil de externalizar. Este redirecionamento, que também foi fruto dos comentários e colaborações das integrantes da banca do Exame de Qualificação realizado no mesmo ano, nos levou a um reenquadramento de pesquisa que se movimenta com a intenção de ficar com o problema: assumindo a impossibilidade de dar respostas sobre o lugar do corpo nos processos de construção de sentidos multimodais no ensino superior em Design, buscamos o diálogo com docentes implicados em disciplinas cujo discurso institucional incorporam os construtos “corpo” e “multimodalidade”. A partir desta ação, buscamos mapear e formular questões que nos permitam enxergar constelações que desenham o tema do trabalho. Fazer pesquisa como quem procura estrelas, sabendo que, de cada lugar se vê um céu; que o que se vê no céu nem sempre é a completude de todos os corpos celestes que nele estão; sabendo que cada cosmovisão enxerga e nomeia suas estrelas de acordo com seu repertório².

São estes os caminhos que nos movem à investigação sobre participação do corpo nos processos de significação multimodais em práticas pedagógicas do Ensino Superior em Design, tema que, sem que eu soubesse, guiou meu processo de pesquisa de mestrado e retorna nesta tese em “novo corpo”. Lá, nos últimos meses do ano de 2019, analisava os dados obtidos em observações em aulas de disciplinas relacionadas a questões da linguagem no design, num curso de graduação em Design do Rio de Janeiro, em busca de ocorrências de atividades pedagógicas que colocassem o estudante, saído de uma trajetória escolar fundamentalmente verbo-centrada, em contato com outros modos semióticos. Encontramos inúmeras ocorrências de ferramental técnico - projeção, caixas de som, dispositivos de realidade aumentada, dispositivos de tela; materiais de desenho, colagem, modelagem, costura... - e tipos de interação em gêneros de aula (Carvalho e Farbiarz, 2012) que deslocam os estudantes daquela estrutura tradicional escolar, lançando uma flecha de possibilidades em direção a uma outra forma de comunicar. Desde então eu me pergunto: como encarnar esta multimodalidade no corpo em formação?

Sem negar a camada profundamente individual que costura o desenvolvimento deste trabalho, afirmo que o se segue é também fruto de um processo marcado de forma radical pela coletividade – as orientadoras e colegas do grupo de pesquisa, parceiros fundamentais na decantação e elaboração do que o corpo significa sozinho; os professores que se disponibilizaram

2. Sobre cosmovisões e o céu, indicamos o vídeo Céu Ticuna em Movimento. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Kjmm1owNZ3M>. Último acesso em 15 de Janeiro de 2024.

a dialogar e fomentar reflexões co-construídas neste trabalho; os professores que participaram do Exame de Qualificação e ofereceram valiosas e generosas colaborações; os estudantes que fazem questionar minhas certezas e abrem novos campos reflexivos todos os dias, alimentando o desejo retornar para pesquisa. Citando Carvalho e Farbiarz (2013) em leitura de Bakhtin (2003), reconhecemos a alternância em momentos de pesquisa em que há mundo diferentes sendo percebidos e é necessário assumir o meu lugar, mas também momentos em que se faz necessário reduzir as diferenças dos horizontes e tornar-nos uma só pessoa, assumindo o nós. Decidimos construir este texto afirmando a dimensão pendular das vozes que emergem a cada momento da pesquisa – isto será evidenciado para os leitores pela alternância entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, como se vê a partir da próxima seção.

1.3 O chão em que pisamos

Este trabalho faz parte do laboratório de pesquisa Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design), vinculado ao PPG Design PUC-Rio, na linha de pesquisa Design: Comunicação, Cultura e Artes. Situamo-nos no campo do Design, entendido na perspectiva de Rita Couto e Alfredo Oliveira (1999), que se constitui “não apenas como uma atividade de dar forma a objetos, mas como todo um tecido que enreda o design, o usuário, o desejo, a forma, o modo de ser e estar no mundo de cada um de nós” (Couto; Oliveira, 1999, p. 9). Nosso pertencimento a este campo, compreendido desta maneira, implica em uma forma de se movimentar na produção de conhecimento: como ponto de intersecção, as pesquisas do LINC-Design assumem a forma de uma trama que enreda outras tramas,

de um suporte que envolve, pondo sujeitos, vozes, objetos, atos, textos e contextos em relação com a primordial intersecção de contribuir no/para o desenvolvimento de pesquisas-projetos-tecidos-enredos-ações que visem a sustentabilidade fundamentada na equidade de oportunidades por meio do respeito às inteligências múltiplas (LINC-Design, 2023)

A produção de pesquisadores e colaboradores do LINC-Design incorpora, atualiza, desdobra o conceito de Inteligências Múltiplas (Gardner, 2009) em pesquisas que, em sua diversidade temática, se movimentam na direção de olhar para os sujeitos, objetos, sistemas, serviços, contextos e práticas em situações de interação - inscrita em processos formativos e produtivos. O conceito de Inteligências Múltiplas é um dos pontos de partida eleitos pelo laboratório para tratar de modos de ser e estar alternativos e desviantes daqueles que se configuram pela hierarquização não apenas de linguagens - em que a verbalidade em suas modalidades oral e escrita

sobrepõe-se a outros modos, tais como os imagéticos, visuais, viso-espaciais e gestuais. Mas, também, de uma distinção entre saberes centralizados e periféricos, implicando no esvaziamento da legitimidade de modos de ser e estar em contextos formativos formais, tal qual o lócus em que esta pesquisa se desenvolve.

Entendemos que tal hierarquização acarreta na constituição de sujeitos sociais submetidos a percursos formativos que não consideraram as trajetórias e vivências particulares, as singularidades dos corpos nos processos de construção de sentidos e as pluralidades culturais que forjaram as suas identidades e possibilidades educativas. A derivação sobre o conceito de Inteligências Múltiplas que realizamos nesta pesquisa situa-se no propósito de pensar sobre o corpo como inteligência, matriz fundamental de construção de sentidos - tanto o da produção do design, quanto dos processos formativos no campo.

Este trabalho se ancora em uma coordenada que posiciona o Design como fenômeno de cultura e comunicação e, portanto fenômeno de linguagem, na acepção proposta por Santaella (2006):

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

Em nossas pesquisas, nos alinhamos à concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, em que interessa compreender o papel das interações sociais que se estabelecem no uso da linguagem - sistema de comunicação que permite aos sujeitos compartilharem sentidos. Assumindo a prática enunciativa como ato/processo que media a relação que os sujeitos “estabelecem entre si, entre eles, entre os objetos inscritos no contexto e entre eles e os contextos situacional e cultural para os quais produzem efeitos” (Farbiarz e Novaes, 2014, p. 128), numa atividade de interação cuja materialidade da linguagem em uso é intencionalmente eleita pelos sujeitos em interlocução. Isto significa assumir o Design, enquanto atividade de significação, como uma atividade ideológica, que decorre de posicionamentos assumidos por indivíduos e instituições. Este é um aspecto da teoria dialógica do discurso bakhtiniana que será particularmente importante nesta pesquisa, uma vez que ele se desdobra em quatro camadas constituintes deste trabalho:

- a) Situa esta pesquisa como ato enunciativo, cujo discurso é marcado por uma posição em relação ao seu tema;

- b) Localiza uma forma de entender o Design - fenômeno de linguagem, ideologicamente posicionado - como práxis de construção de sentidos mantenedora ou anunciadora de projetos de mundo;
- c) Determina a delimitação do campo, recorte e corpus de pesquisa - eleito a partir do rastreamento da presença das palavras “corpo” e “multimodalidade” em discursos institucionais dos projetos político pedagógicos e bases curriculares de instituições de ensino superior em Design do Estado do Rio de Janeiro;
- d) Fundamenta o processo analítico do material coletado, entendendo que as práticas discursivas observadas também são ideologicamente constituídas e, portanto, se ancoram em formas/sentidos sobre o corpo no Ensino de Design.

Ao localizar o Design pelo viés da linguagem, concebendo sua atividade como prática significativa na perspectiva bakhtiniana, assumimos uma posição que circunscreve tanto a produção em design quanto as práticas formativas em design, em sua heterogeneidade, como construtoras de sentidos multimodais. Este é mais um pilar que sustenta esta pesquisa, compreendendo que o processo de significação ao qual se dedica o Design, enquanto fenômeno de linguagem aciona componentes léxicos e sintáticos de modos semiótico não-verbais (Kress; Van Leeuwen, 1996), operantes em articulação multimodal determinada pelos sentidos do corpo. Nossa posição, nesta tese, é de que o reconhecimento e acionamento destes componentes se fortalece em processos de ensino-aprendizagem que, cientes do papel do corpo como estrutura de significação, fomentam práticas formativas orientadas à potencialização do corpo enquanto estrutura de conhecimento.

Olhar para os processos formativos em um campo intrinsecamente multimodal e multitensorial pelo viés da corporeidade, em um cenário pós-pandêmico, nos coloca diante de questões inéditas do ponto de vista do contexto situacional histórico, mas antigas na discussão dos processos de aquisição de conhecimento e significação em contextos formativos. Esta problemática pode ser reconhecida em diversas correntes do pensamento moderno e pós-moderno no contexto do pensamento europeu-ocidental como o problema “mente-corpo” (Santaella, 2008). Acerca do espaço escolar em sua dimensão disciplinar, Foucault (1987), argumenta que a instituição escolar - assim como instituições como o quartel, o hospital e os hospícios - se constitui como uma das prisões modernas da sociedade disciplinar que começa a se organizar no século XVII. O autor defende que na perspectiva da disciplinaridade surgem as divisões do

ambiente escolar, com sujeitos agrupados por idades, classificados pelo grau de desenvolvimento, tendo suas atividades controladas pela divisão do tempo e do espaço físico, implicando na configuração do próprio mobiliário – redimensionado para a acomodação individual, confinando o corpo e as possibilidades de interação. O corpo é também o centro mecânico das dinâmicas das relações de poder que tramam o tecido social, “uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (ibid., p. 135), movimentando, no contexto formativo, estruturas hierárquicas, posições éticas, posturas ideológicas.

Para contrapor o cânone racionalista, nos aproximamos do conceito de corporeidade a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999 [1945]). O autor propõe uma abordagem filosófica fundamentada no reposicionamento do corpo que fora objetificado no pensamento cartesiano para o centro das possibilidades perceptivas e significativas dos seres humanos. Merleau-Ponty, discutindo o lugar do corpo nos processos de apreensão e criação de realidade, nos dá suporte para refletir sobre a dicotomia mente e corpo herdada da tradição positivista como paradigma filosófico e científico, cuja hierarquização da mente-razão sobre o corpo-expressão ainda hoje reverberam nos processos e espaços de ensino-aprendizagem. Na direção contrária, o corpo na concepção fenomenológica retorna ao centro das possibilidades de percepção, interpretação, expressão e criação do mundo, de acesso ao mundo em articulação equânime à consciência reflexiva do pensamento objetivo - o corpo sensível, em ato senciente. O autor argumenta que nós não somos, ao contrário do que defende o paradigma de conhecimento de base racionalista, uma consciência pura - somos uma consciência encarnada num corpo que é a faceta primeira de interação entre o eu interior e o eu no mundo.

É preciso reconhecer então essa potência aberta e indefinida de significar – quer dizer, ao mesmo tempo de apreender e comunicar um sentido – como um fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala. (Merleau-Ponty, 1999, p. 263).

O entendimento do corpo como modo único de ser-no-mundo nos abre janelas para a discussão do corpo presente nos processos formativos, para além do pensamento sobre arquitetura e mobiliário das salas de aula. Avançando na compreensão merleau-pontiana do corpo como “nosso meio geral de ter um mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 203), argumentamos ser relevante investigar situações de ensino-aprendizagem e as práticas discursivas que se desenrolam nos contextos formativos não apenas pelo conteúdo, modos comunicacionais, meios de reprodução e configurações do espaço, mas principalmente pelo movimento do corpo, no corpo

e sobre o corpo nos diversos gêneros de aula - em articulação com os outros membros constituintes disto que é o corpo universitário.

Em revisão sistemática do tema da pesquisa em quatro bases de dados - a saber: Base Integrada vinculada à Divisão de Biblioteca e Documentação PUC-Rio (DBD PUC-Rio) que se vincula à base de dados internacional *EBSCO Discovery and Science*; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); CAPES Periódicos; e Google Acadêmico-, conduzimos buscas para mapear e reunir pesquisas que se articulam com este trabalho. Delimitamos um recorte temporal de dez anos - entre 2013 e 2024, sem filtragem por tipo de documento. Na primeira busca, estruturamos o conjunto de palavras-chave “Corpo; Design; Ensino” - em português e inglês. Não encontramos, em nenhuma base de dados; nenhuma tese, dissertação, ou artigo em revistas científicas em que ocorresse estes três constructos em encadeamento como palavras-chave. Em uma segunda busca, aproximar-nos de termos que estabelecessem relação com o corpo em percepção, realizamos busca com os termos “Corporeidade; Design; Ensino”, também em inglês ou português. Também não houve ocorrência de nenhum documento que apresentasse os três termos em articulação.

Analizamos os vinte primeiros resultados demonstrados em cada bases de dados, buscando observar se em algum deles a questão do corpo em construção de sentidos no Design emergia sob uso de outras palavras-chaves. Os resultados encontrados, que estão compilados em uma tabela no capítulo de Anexos, apontaram para um quadro incipiente de pesquisas e trabalhos que tratem do ensino do Design pela perspectiva da corporeidade: apenas um artigo de Freire e Del Gaudio (2021) que leva em seu título e palavras-chave o termo “sentipensante” e, no resumo, aparece o conceito de corporeidade. O conceito **sentipensar** foi registrado a partir das pesquisas do sociólogo Orlando Fals Borda, enunciada por pessoas afrodescendentes de comunidades ribeirinhas do caribe colombiano. O termo, como explicado à Fals Borda (1986) por um pescador significa “agir com o coração usando a cabeça”. Gómez (2022) indica que a palavra sentipensar “constitui um léxico afetivo desses povos que, ao unir experiência e linguagem, criam uma promessa revolucionária, uma gramática para o futuro.” (ibid., p. 669).

A partir deste primeiro achado em revisão sistemática, é importante situar que, embora os termos corpo e corporeidade não estejam necessariamente citados em produção no campo do Design orientada ao reposicionamento das práticas e saberes a partir de pensamento não hegemônicos, entendemos que estas incorporam concepções de corpo divergentes ao corpo-objeto proposto pela ciência racionalista, como é o caso do termo sentipensar. Não desconsideramos que os sentidos de corporeidade estão incorporados em práticas e teorias que assumem

abordagem decolonial - e este é, inclusive, um assunto abordado no segundo capítulo desta tese a partir da Epistemologia Exusística proposta por Luiz Rufino (2013).

No entanto, posicionamo-nos em um território epistemológico que entende linguagem como produção ideológica (Bakhtin, 2006 [1929-1930]), o que nos leva a concepção de que na presença ou ausência da palavra, há reverberações das possibilidades de significação ou ressignificação delas no mundo. Isto nos leva a uma segunda questão: os grandes temas que aparecem em análise preliminar a partir de títulos, resumos e palavras-chave dos 80 resultados da busca “Corpo; Design; Ensino” são:

- Corpo na Moda (sociologia; técnicas e processos);
- Corpo em processos pedagógicos de artes performáticas; (“design pedagógico”);
- Representações do corpo no ensino superior de ciências biológicas; (desenho anatômico)
- Corpo na Educação Básica (“design pedagógico”);
- Corpo do Ensino Inclusivo (“design pedagógico”);
- Ensino do Design (em que a palavra “corpo” aparece no constructo “corpo docente”)

O termo “design pedagógico” é encontrado em alguns resumos e palavras-chave referindo-se à aplicação de metodologias do Design para formulação de práticas de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Básica. No âmbito das práticas do campo do Design, as ocorrências restringem-se à produção na área da Moda - por razões que acreditamos dispensar aprofundamento interpretativo. A incipiência de trabalhos que discutam o corpo como mediador de processos de construção de sentido nas práticas do design no corpus delimitado pode ser reflexo da própria invisibilização do corpo enquanto estrutura de conhecimento nuclear da atividade do design, merecedora de atenção enquanto pilar, também, dos processos pedagógicos em Design. Este é o território investigativo ao qual esta tese se dedica – quais são os lugares do corpo na sala de aula de Design?

É a partir desta pergunta que buscamos identificar novas questões da relação entre multimodalidade, corpo e ensino do Design - que venham não apenas da experiência das pesquisadoras, mas também a polifonia de vozes docentes. Construímos a pesquisa ancorada no paradigma da Pesquisa Qualitativa, de base exploratória e natureza interpretativista. Adotamos as pistas da Cartografia como abordagem em Pesquisa Social (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) como horizonte epistemológico e metodológico. A partir dela, convidamos professores e professoras que estão implicados na formação em Design, vinculados a disciplinas que carregam,

em seus discursos institucionais, os constructos que movem o trabalho: “corpo”, “multimodalidade”. O resultado desta pesquisa, longe de dar uma resposta para a pergunta inicial, formula novas perguntas, identifica questões que suscitem reposicionamento dos corpos, das práticas pedagógicas, dos espaços formativos.

Esta pesquisa se debruça, portanto, sobre os sentidos negociados em experiências docentes a respeito das estruturas de conhecimento corporais, participantes em processos de significação no contexto formativo do ensino superior em design. Tomamos como universo de pesquisa um o curso de Bacharelado em Design em uma instituição de ensino superior situada no Rio de Janeiro. Diante da porosidade do debate acerca da participação do corpo em processos pedagógicos no design, assumimos um percurso de pesquisa que se dedica a tatear a questão de forma exploratória, o que justifica a decisão por este universo de pesquisa. Seguindo esta diretriz, compreendemos que projetos político-pedagógicos de diferentes instituições de ensino formal constituem como um sistema de crenças e valores particular, cuja análise demanda uma etapa inicial de mapeamento de que sistemas são esses. Optamos por adentrar neste mapeamento em um contexto situacional que é, também, o contexto de onde o tema desta pesquisa emerge, possibilitando a expansão e aprofundamento das questões levantadas de forma intuitiva e individual pela experiência de docência para um coletivo de docentes da instituição.

Partimos do pressuposto de que investigar os processos formativos no ensino superior em Design, em especial nos contextos situacionais das salas de aula, a partir dos discursos institucionais e de entrevistas com docentes permite reconhecer como as estruturas corporais participam das situações de ensino-aprendizagem. Tal observação propicia a identificação de posturas e concepções diante dos processos pedagógicos dos sujeitos em formação e fomenta um necessário debate sobre como formar corpos sensíveis às particularidades semióticas das linguagens multimodais, para além da aquisição instrumental dos recursos não-verbais na produção de sentidos do Design.

Buscaremos, portanto, imaginar respostas às seguintes questões norteadoras: Como docentes compreendem a participação do corpo em processos formativos do Design? Como a formação, num campo cuja práxis reside na construção de sentidos multimodais como é o Design, está lidando com o corpo, na perspectiva do corpo como estrutura de significação? Como potencializar, nos contextos formativos do ensino superior em Design da PUC-Rio, práticas de ensino-aprendizagem para a construção de sentidos multimodais que posicionem o ser-em-formação na perspectiva da corporeidade?

Caminhamos na direção do objetivo geral de investigar sentidos negociados entre os sujeitos pertencentes ao contexto pedagógico formal sobre o corpo e a corporeidade nos processos de construção de sentidos do Design. Para tal, tomamos como objetos discursivos da pesquisa a observação das práticas discursivas no contexto formativo do ensino superior em Design e entrevistas com docentes. Nosso universo é um curso de Bacharelado em Design de uma instituição de Ensino Superior do Rio de Janeiro. Intentamos construir um estudo sobre o lugar do corpo enquanto construtor de sentidos multimodais nos contextos formativos do ensino superior em Design, expandindo a discussão a partir do fio condutor “corpo”. Neste sentido, a relevância desta pesquisa reside, portanto:

- No desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os lugares atribuídos ao corpo, na perspectiva da corporeidade, nos processos formativos em Design;
- Na proposição de um estudo que colabore com a construção de estratégias pedagógicas para reconduzir o corpo em desconfinamento para um estado significativo-ativo, colaborando com o encaminhamento das diversas questões que vêm se apresentando aos docentes na realidade concreta da sala de aula.
- Na ampliação da discussão sobre as interlocuções entre Design - Multimodalidade - Educação, visando construir um pensamento que imbrique as dimensões instrumentais e ferramentais dos modos comunicacionais que participam das atividades didático-pedagógicas em uma perspectiva expandida, em que processos de significação multimodais estejam orientados a uma formação do sujeito para a atuação no design.

1.4. A estrutura da tese

No primeiro capítulo desta tese, buscamos apresentar o tema da pesquisa. Partindo da contextualização dos impactos e reflexos da Pandemia da Covid-19 nos modos de vida do momento histórico em que este trabalho se desenvolve, apontamos a emergência do corpo como território investigativo nos processos pedagógicos do Ensino Superior em Design. Introduzimos a problemática da descorporificação como um aspecto sensível ao processo formativo em Design e, a partir dela, indicamos as questões norteadoras, os objetivos e percurso metodológico que orientou a construção da pesquisa.

O segundo capítulo introduz, a partir de referencial teórico, o arco do problema mente-corpo nos processos de significação e conhecimento. Tomamos como ponto de partida a perspectiva dualista conformada no pensamento Cartesiano e, a partir dela, apresentamos duas tra-

dições epistemológicas que apontam para caminhos teórico-metodológicos que permitem reposicionar o corpo, enquanto estrutura de significação, no centro das possibilidades de apreensão de mundo.

No terceiro capítulo, levamos esta discussão pro campo do Design. A partir de referencial teórico que aborda os movimentos de transformação teóricos e epistemológicos do campo, refletimos sobre como, na história do Design, a atividade e os seus processos formativos apontam alinhamentos ou rupturas à tradição racionalista que estrutura de forma relevante os diversos campos do saber no contexto europeu-ocidental.

O quarto capítulo apresenta o caminho da pesquisa, evidenciando o posicionamento epistemológico tomado no desenvolvimento deste trabalho e o percurso metodológico que conduz o desenvolvimento desta investigação. Neste capítulo também é apresentado o movimento preliminar de ida ao campo, assim como os primeiros achados de pesquisa que nos conduzem a incorporar entrevista como método de pesquisa, ancorada na perspectiva da Cartografia Social e seguindo pistas do manejo cartográfico dos dados como perspectiva metodológica do trabalho.

No quinto capítulo apresentamos o processo de manejo cartográfico das entrevistas. Nele, descrevemos o processo de tratamento dos dados que, assumindo também função analítica, conduzem as pesquisadoras a delimitar centros de força e territórios de interpretação. Trabalhamos com procedimentos de orientação cartográfica, desenvolvendo um sistema de visualização cartográfica em natureza rizomática para explicitar e interpretar articulações entre temas emergentes nos discursos dos professores participantes.

Por fim, o sexto capítulo apresenta considerações finais e possíveis desdobramentos da pesquisa.

Elegendo o corpo: articulações entre corporeidade e ensino do design em busca de uma pedagogia incorporada

Iniciando este capítulo, parece prudente fazer um alerta ao leitor: este não é um capítulo sobre a genealogia do problema mente-corpo na história do conhecimento ocidental - que ainda hoje exerce grande força sobre as estruturas de educação institucionalizadas em que este trabalho se insere. Embora seja este o terreno sobre o qual se estruturam as questões que tratamos nesta tese, este, por si só, seria tema para uma tese ou, provavelmente, mais de uma. Sant'Anna (2004), se indagando sobre a possibilidade de realizar esta tarefa, responde que

Realizar uma história do corpo é um trabalho tão vasto e arriscado quanto aquele de escrever uma história da vida. Mesmo se restringindo o estudo do corpo humano, são incontáveis os caminhos e numerosas as formas de abordagem: da medicina à arte, passando pela antropologia e pela moda, há sempre novas maneiras de conhecer o corpo, assim como possibilidades inéditas de estranhá-lo (Sant'Anna, 2001, p. 3).

Não seria exagerado afirmar, portanto, que a problemática do corpo – e do dualismo entre mente e corpo na construção de sentidos, que se desdobra também na ruptura entre razão e emoção e, porque não, verbalidade e não-verbalidade - estrutura e acompanha a própria história do pensamento ocidental e, portanto, dos processos formativos institucionalizados. O corpo, enquanto questão, esteve submetido a bonanças e intempéries, sínteses e esgarçamentos, sedimentações e pulverizações de todos os tipos.

Agradecendo e abraçando os autores e autoras que se ocuparam desta árdua tarefa, neste trabalho buscaremos contextualizar algumas linhas de força que conduzem este debate no que diz respeito à questão do corpo enquanto matriz de construção de sentidos, com ênfase naqueles que nos ajudarão a refletir sobre a questão nos contextos pedagógicos formais do Design. Este capítulo tem o intuito de apresentar três abordagens de pensamento sobre corpo - racionalista; fenomenológica; decolonial -, discutindo como cada uma delas abre caminhos de leitura e reflexão para pensar na participação das estruturas corporais como mediadoras de processos de significação.

2.1 Penso, logo existo: situando o problema mente-corpo

Lúcia Santaella (2008) aponta que as noções mais difundidas sobre sujeito e subjetividades no contexto do pensamento ocidental se forjam na perspectiva dualista entre sujeito e corpo, com raízes na tradição racionalista cartesiana. Pela imensa exposição a esta perspectiva - enquanto conteúdo componente das matrizes curriculares da Educação Básica, ou enquanto experiência invariavelmente vivida pelo sujeito imerso em culturas ocidentais referenciadas na tradição do pensamento europeu - acreditamos não ser necessário explicar em minúcias estruturação desta fragmentação. Apresentaremos seus contornos a partir de um fragmento da obra *Princípios da Filosofia* (Descartes, 2002 [1644]):

Tudo o que cai sob a nossa percepção, nós o consideramos ou bem como uma coisa, ou uma certa afecção das coisas, ou bem como uma verdade eterna que não tem qualquer existência fora do pensamento. Dentre os conteúdos que consideramos como coisas, os mais gerais são a substância, a duração, a ordem, o número e, se é que há outros do mesmo tipo, os que se estendem a todos os gêneros de coisas. Não reconheço, porém, mais do que dois gêneros supremos de coisas. Um é o das coisas intelectuais, ou cognitivas, isto é, pertinentes à mente ou à substância pensante. O outro é o das coisas materiais, ou que pertencem à substância extensa, isto é, ao corpo. A percepção, a volição e todos os modos tanto de perceber quanto de querer referem-se à substância pensante; à extensa, porém, a grande (ou seja, a própria extensão em comprimento, largura e profundidade), a figura, o movimento, o lugar, a divisibilidade das próprias partes e coisas que tais. (Descartes, 2002 [1644], p.65).

Reside neste comentário a base da distinção entre substância pensante (intelecto) e substância extensa (corpo), que assenta a percepção e os modos de perceber e significar à ordem de uma racionalidade que está desvinculada da materialidade experimentada pelo corpo. Santaella (2008) nota que esta imagem da subjetividade humana pautada no *cogito*, em que a existência do sujeito mimetiza seu pensamento, atravessa de forma fundante pressupostos de diversas correntes filosóficas. Seja pela revisão ou reversão, “esteve subjacente, até recentemente, às principais teorias sociais e políticas ocidentais.” (Santaella, 2008, p. 14). A autora traça o complexo arco da problemática mente-corpo, que se desenrola desde a perspectiva dualista em Descartes, passando pela revisão desconstrucionista desta célebre cisão em Marx, Freud, Nietzsche e Heidegger, que, por sua vez, abre a fronteira para as operações pós-estruturalistas em que se põe em questão a própria existência do sujeito. Tendo em consideração que, enquanto questão filosófica, a relação corpo e pensamento é campo de reflexão desde a filosofia clássica em Aristóteles, parece haver consenso de que é a partir da perspectiva cartesiana que esta relação se

manifesta como problema, assumindo a forma segregatória, e amplamente difundida no mundo ocidental.

David Le Breton, em *Antropologia do Corpo e Modernidade* (2003 [1990]), argumenta que tanto as representações do corpo, quanto os saberes que as alcançam, são subordinados a um estado social, uma visão de mundo e, dentro desta última, também uma visão da pessoa: "O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si. Donde a miríade de representações que procuram conferir-lhe um sentido, e seu caráter heteróclito, insólito, contraditório, de uma sociedade a outra" (Le Breton, *ibid.*, p.15). Tensionando perspectivas sobre o corpo que estruturam sociedades que, ou por estarem fora do eixo da investida colonial, ou por terem resistido a ela, não incorporaram o paradigma da fragmentação, o antropólogo francês reitera que, ainda hoje, nas sociedades ocidentais, prevalecem concepções cujas raízes originam-se na anátomo-fisiologia, aninhada no âmbito dos saberes biomédicos, que remontam também ao pensamento renascentista. Forja-se, neste contexto, o embrião de uma aceção de corpo - e também de mundo - ancorada em uma concepção da pessoa constituída em uma lógica do sujeito x objeto-corpo, em que as possibilidades de apreensão do mundo, separadas da própria materialidade carnal, estão desincorporadas (Le Breton, 2003 [1990]).

Como apontado em Santaella (2008), em que pese a pregnância deste paradigma na conformação de instituições sociais, perspectivas revisionistas ou divergentes participam também do campo de disputa do corpo, configurando outras chaves epistemológicas para pensar sobre o problema da construção de sentidos e apreensão da realidade. Diante da miríade de representações colocada por Le Breton (2003 [1990]), nas próximas seções buscaremos contextualizar dois caminhos que, embora ancorados em visões de mundo distintas, dialogam entre si pelo reposicionamento do corpo como centralidade dos processos da significação humana.

2.2 Sinto, logo sou: uma curva à corporeidade

Circulou em uma rede social, em janeiro de 2024, um vídeo de um jovem homem de Uganda que é filmado vendo e sentido a neve pela primeira vez³ no Canadá. O homem, vestido com casaco de nylon cinza na frente de uma casa, ainda no começo escuro da manhã, toca com as mãos a neve que se deposita sobre um carro na rua e, em estado de encantamento, com um sorriso gigante, expressa sua felicidade em ver a “neve real”.

3. Como indicado na legenda vídeo, disponível em <https://www.instagram.com/reel/CzEjxu-nuxkp/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA>.

Último acesso em 14 de Janeiro de 2024.



Figura 2 - Captura de tela do vídeo do homem Ugandês vendo a neve pela primeira vez. Fonte: Instagram.

Suas palavras, em inglês, traduzidas livremente por mim:

- *Ai meu deus [tocando a neve com as mãos], estou tão tão feliz de ver a neve pela primeira vez... Esta é a neve real!*

Uma interlocutora, que provavelmente está encarregada de registrar a cena, responde:

- *Real, não poderia ser mais real.*

E o jovem ugandense responde a ela:

- *Sim, agora... Finalmente eu estou no Canadá. Isto é o que chamamos de Canadá.*

E o homem continua em seu encantamento, expressando alguns adjetivos para falar daquele fenômeno natural, naquela experiência inédita.

- *Prazer em conhecê-la!* – ele diz, em determinado momento, dirigindo-se à neve.

Compartilho esta narrativa que capturou minha atenção enquanto, em um momento de respiro da escrita, rolava os dedos pela linha do tempo de uma rede social. O que me fez parar no vídeo e não abandoná-lo com menos de fração de segundos (como fazemos automaticamente com tantos outros), foi, de imediato, a curiosidade de ver qual narrativa estava sendo construída sobre aquele jovem homem preto ugandês, diante da neve “tão branca” que caía em um contexto que não era o seu de origem (como a legenda do vídeo entregava). Passado esse instante, um pouco clichê, as frases foram reverberando em mim como um braço deste capítulo, uma situação de vida que exemplifica o tópico que trataremos a partir de agora: “Finalmente estou no Canadá” e “Isto é o que chamamos de Canadá”, são expressões que ancoram esta forma de conhecimento de mundo regida pelo sensível, do estado de conhecimento pela experiência do corpo.

Essa cena poderia ser analisada por diferentes pontos de vista mas, o que gostaríamos de trazer aqui é o que diz respeito à construção de sentidos incorporada: o homem, ao que indica sua fala, era familiarizado com a palavra “neve”, e, provavelmente, com os mais diversos tipos de representação de “neve”, mas, lhe ausentava a experiência-corpo *neve*. Isto é, lhe ausentava ser e estar em ato neve, tê-la encarnada em seu corpo, em suas mãos, olhos, ouvidos, nariz e até boca. O homem, ao que indica sua fala, “conhecia” o Canadá há algum tempo. O homem, também podemos supor pela sua fala, “conhecia” neve e suas implicações, enquanto representação: o carro que não consegue dar partida, as pessoas escorregando nas ruas, o corpo excessivamente coberto de roupas, comidas e bebidas quentes, casacos imensos que cobrem excessivamente o corpo, sopas coisas que esquentam... Imagens-estereótipos, às quais sujeitos, que vivem em contextos com algum acesso aos meios de comunicação globais, podem ser apresentados, formam uma ideia de neve, uma ideia Canadá – as significações possíveis pelo conhecimento de quem acessou representações “neve”, mas nunca incorporou neve.

Entretanto, é no momento do ato-neve, quando essa lhe atravessa enquanto experiência sensível-incorporada, que ele se inunda de pertencimento e se sente apto a afirmar: “*Esta é a neve real!*”. Mas, não é que ela seja só real, como intervém a interlocutora, aquela neve “*não poderia ser mais real!*”. Os múltiplos sentidos progridem em direção à realidade mais real. Então, seu corpo em presença, finalmente está no Canadá. Isto [a experiência sensível da neve], é o que chamamos de Canadá – ou seja: o sentido construído de Canadá para ele (e talvez, também, seus contrerrâneos, já que ele utiliza o verbo “chamar” na primeira pessoa do plural) constitui-se, pela primeira vez em sua vida, pelo sentido da experiência-neve incorporada, com todas as implicações que ela tem. O sentido “Canadá” se torna, então, um sentido incorporado a partir da experiência corporal neve. Está aí a questão da corporeidade e do corpo senciente,

que começaremos a tratar a partir de agora. Deslizo para o campo da construção de sentidos multimodais em contextos formativos em Design fazendo uma pergunta que nos ajuda a problematizar e nos manter próximos ao tema desta tese: como ensinar ritmo, tensão, simetria, assimetria, equilíbrio, apenas para trazer alguns conceitos-chave que estruturam e fundamentam a construção de discursos do Design, senão ancorando-os pela experiência do corpo como corpo incorporado?

No âmbito do reenquadramento da perspectiva de conhecimento desincorporado, introduzida em Descartes, Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961) é um dos autores que, no contexto do pensamento de matriz européia, se dedicou a propor um caminho filosófico alternativo à perspectiva cartesiana. Em *A Fenomenologia da Percepção* (1999 [1945]), discutindo os processos de apreensão e criação de realidade, o filósofo nos dá aporte para refletir sobre a dicotomia mente e corpo herdada da tradição racionalista como paradigma filosófico e científico, que tem como premissa a hierarquização da mente-razão sobre o corpo-expressão. Construindo uma crítica a esta tradição, o autor propõe uma revisão das bases conceituais que a estruturam, em que se distingue e hierarquiza a ordem do sensível em diferenciação da ordem da significação. A operação de inversão promovida pela perspectiva fenomenológica em Merleau-Ponty reposiciona o corpo como campo criador de sentidos. A experiência perceptiva (e portanto, de significação) na filosofia merleau-pontiana se torna, antes de mais nada, uma experiência corporal:

A percepção sinestésica é a regra e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir, sentir." (Merleau-Ponty, 1999 [1945], p. 308).

Ao longo desta obra aparecem as bases de ruptura de um corpo-objeto representado, que está passivamente receptivo ao estímulo cognitivo estritamente racional. Em outra direção, como chave deste pensamento, funda-se um paradigma sobre o acesso ao mundo ancorado no próprio movimento do corpo no mundo (corpo-ação) e que, na diferenciação entre experiências sensíveis fixadas na materialidade da existência, o conhecimento de mundo consolida-se dialogicamente entre espaço corporal e o espaço inteligível, em um espaço orientado, assentado em um corpo senciente e sua corporeidade:

As relações entre os dois espaços seriam agora as seguintes: a partir do momento em que quero tematizar o espaço corporal ou desenvolver seu sentido, só encontro nele o espaço inteligível. Mas, ao mesmo tempo, esse espaço inteligível não está liberto do espaço orientado, **ele é justamente a sua explicitação e**, destacado desta raiz, ele não tem absolutamente sentido algum, de modo que o espaço homogêneo só pode exprimir

o sentido do espaço orientado porque o recebeu dele. Se o conteúdo pode verdadeiramente ser subsumido sob a forma e aparecer como conteúdo desta forma, é porque a forma só é acessível através dele. **O espaço corporal só pode tornar-se verdadeiramente um fragmento do espaço objetivo se, em sua singularidade de espaço corporal, ele contém o fermento dialético que o transformará em espaço universal**" (Merleau-Ponty, *ibid.* 148. Grifos nossos.)

O que se apreende é que, para Merleau-Ponty, não é, portanto, um sujeito da razão estrita que realiza as sínteses que configuram o espaço objetivo, e sim um sujeito encarnado em processo reflexivo no espaço orientado, que na ação dialética de singularidades corporais, se torna universal. Entendemos o uso da palavra “universal” no pensamento de Merleau-Ponty, não pelo sentido de constrangimento da heterogeneidade de espaços corporais sensíveis, mas pelo estabelecimento de estruturas de conhecimento sencientes coletivizadas no que ele chama de “espaço inteligível”.

O autor abre uma clareira epistemológica que reposiciona o problema do conhecimento de um estado representacional-cognoscível, para o estado representacional-encarnado em corporeidade - o conhecimento incorporado em um corpo senciente em ação no mundo. Em *O Visível e o Invisível* (1964), sustenta o fenômeno perceptivo como um ato do corpo em adesão ao mundo, imputando a criação de sentidos a esta corporeidade, encarnada em um corpo senciente que só existe no mundo concreto - em oposição à criação de sentidos restritos à uma mente murada no espaço inteligível, desvinculado da experiência corporal. Podemos apreender que, na abordagem filosófica merleau-pontiana, há uma reivindicação pela reformulação do ser, que não existe nem isolado dentro de si mesmo, nem externo a si mesmo, mas numa coordenada em que estes movimentos se interseccionam - se existimos e conhecemos, existimos e conhecemos em corpo encarnado no mundo:

O meu corpo realiza a minha existência: é a minha possibilidade geral de habitar todos os ambientes do mundo. É a base da minha existência como "Eu". O corpo nunca é totalmente transparente para nós. mesmo em nossos atos mais reflexionados, há algo de anônimo, algo que ainda não é justificado. Nunca estou presente totalmente para mim mesmo; sempre me misturo com o meu corpo que "sabe" mais do mundo e de mim mesmo. (Merleau-Ponty, 2014, 27).

Chamamos a atenção de que, em Merleau-Ponty, o termo “encarnado” se lança no sentido da absoluta concretude existencial: o ato reflexionado é, também, experiência do corpo. O cerne dessa transição reside, portanto, na afirmação de que a percepção da realidade compreende, de forma essencial, a noção de sensorialidade como condição fundamental da existência

corporeidade. No conceito de corporeidade, o corpo senciente (sensivelmente consciente) emerge como matriz fundamental de construção de sentidos no mundo.

David Le Breton (1953) é um dos autores contemporâneos que se ancora em Merleau-Ponty para, na Antropologia, investigar a participação dos sentidos corporais como pensamento do mundo. Dialogando com a fenomenologia merleau-pontiana, Le Breton aponta a indiscernibilidade entre corpo e mundo na configuração da subjetividade humana, argumentando pelo movimento simultâneo entre a sensação das coisas e a sensação de si, sendo o mundo a emanção de um corpo que o penetra (ibid.). É o autor que reformula a máxima cartesiana na frase que dá título a esta seção: “sinto, logo sou” (ibid., p. 13) propõe a reversão da omissão cartesiana sobre a sensorialidade humana como centro da apreensão de mundo, ou mundos no plural, se assumimos aqui a diversidade do corpo - tanto do corpo-indivíduo, quanto corpo-social.

Concebendo os sentidos como matéria, e matéria produtora de sentidos, Le Breton argumenta pelo vínculo interpretativo - e não coincidente - entre a percepção sensorial e as coisas do mundo. A dimensão interpretativa da sensorialidade corporal conduz a aceção de que este corpo senciente de que fala Merleau-Ponty, é um corpo cuja estruturação sensorial está em articulação íntima com a sua formação enquanto corpo:

Percorrendo a mesma floresta, indivíduos diferentes não são sensíveis aos mesmos dados. Existe a floresta do coletor de champignons, do passeante, do fugitivo; a floresta do índio, do caçador, do guarda-florestal ou do caçador-ilegal, a dos apaixonados, dos extraviados, dos ornitólogos; a floresta igualmente dos animais ou da árvore, a do dia e a da noite. Mil florestas na mesma, mil verdades de um mesmo mistério que se esquia e que jamais se dá senão em fragmentos. Não existe a verdade da floresta, mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertencas sociais e culturais. (Le Breton, 2001 [1953], p. 12)

Ao entrelaçar os eixos percepção e significação pelo que podemos assumir como “repertório”, Le Breton nos lança em uma direção que permite compreender a percepção como um fenômeno de sentido e, portanto, de criação de mundo. Há, segundo o autor, uma conceptualidade do corpo, assim como um enraizamento carnal do pensamento (2001 [1953]:27), em que, por sua entrada no registro da linguagem, se tornam reais. Há aqui uma reversão também de premissas que constituem a corrente dos Estudos da Linguagem de base estruturalista em que, dentre outras divergências, separa a área da “linguística dura” dos estudos do discurso (Oliveira, 2013) - a linguagem sobre a situação interacional em oposição à linguagem em uso na situação interacional.

A linguagem não está em posição dual ante o real que descreve: a palavra alimenta o mundo de suas induções, ela embrulha-se a ele sem que se possa estabelecer uma fronteira estanque entre um e a outra. (Le Breton, 2001 [1953], p. 30)

Parece pertinente propor que Le Breton, olhando para o corpo, está apontando para uma perspectiva de linguagem com ecos bastante nítidos da proposição que faz a filosofia da linguagem bakhtiniana, olhando para a palavra. Citamos:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 2006 [1929-1930], p; 115)

É importante para esta pesquisa pontuar esta aproximação, por razões que já foram explicitadas na introdução, mas que valem ser trazidas outra vez: primeiro, por estar situado em uma posição que entende o Design como fenômeno de linguagem - à medida que, enquanto atividade que configura formas significantes (Santaella, 2006), incorpora valores culturais que a cerca pela materialização dos ideais e incoerências da sociedade que a realiza (Bomfim, 1999); segundo, por estar vinculado a um laboratório de pesquisa (LINC-Design) que, situado neste horizonte de entendimento acerca do Design, assume como referencial teórico a Filosofia da Linguagem produzida entre autores que participaram do que hoje se denomina Círculo de Bakhtin.

A relação entre Design e Linguagem pelo viés bakhtiniano, que sustenta as pesquisas desenvolvidas no LINC-Design, foi explicitada em Farbiarz e Novaes (2014) e vem sendo revisitada à cada investigação proposta pelos pesquisadores do laboratório⁴. É pertinente para este trabalho situar que na Filosofia da Linguagem bakhtiniana, encontramos de forma estruturante o conceito de enunciado concreto: a articulação entre **significação** (o que se encontra disponível para o entendimento de determinado termo – seu “estado de dicionário”) e **tema** (o todo do ato enunciativo – a parcela verbal; a prosódia e a entonação; a relação estabelecida entre interlocutores; as condições situacionais - sociais, culturais, históricas de interlocução; tempo, espaço, local), articuladas em relação dialógica (Faria; Silva, 2013). Esta relação dialógica se dá tanto na interação das escolhas materiais da linguagem (na “interioridade” do discurso), quanto na

4. O acesso integral a todas as pesquisas do LINC-Design pode ser feito na página <http://www.designnaleitura.net.br/linc2024/>. Último acesso: 20 de fevereiro de 2024.

interação entre o eu e o outro, o espaço, o mundo (na “exterioridade” da interação entre cadeias de enunciações que antecedem e sucedem responsivamente o enunciado concreto).

Argumentamos que os conceitos de enunciado concreto e corporeidade se encontram, se considerarmos que todo ato enunciativo (em Bakhtin) é encarnado (em Merleau-Ponty). O enunciado concreto, como ato, se constitui pela trama entre o cognoscível (significação em seu estado abstrato-representacional) e o sensível (as forças operam sobre os sujeitos em ato enunciativo) e se configura em relação: a outrem, ao espaço, ao tempo, ao mundo. Como Bakhtin afirma, a criação, na ciência ou na arte, pressupõe deslocamentos representacionais (estética) em relação à realidade que a instiga (ética), e a possibilidade de articulação entre os três campos está na ação do sujeito, mediante a responsabilidade de seu ato, que por sua vez só existe em um corpo encarnado em ação no mundo. O autor argumenta pela impenetrabilidade entre o sensível e o cognoscível pela inevitável cisão entre a esfera do vivido e a esfera do representado. Esta cisão, no entanto, é superada apenas pela ação responsável e responsiva do sujeito-corporeidade.

Faremos uma curva para encontrar com o pensamento de Humberto Maturana. O autor é uma das vozes do sul global dissidente à hegemonia do cânone da racionalidade estrita, propondo, a partir de pesquisas em Neurociências, um caminho para o problema do conhecer, fundado na perspectiva da complexidade, em oposição à dualidade racionalista. Chamando atenção para a problemática da afirmação de que o ser humano se caracteriza e distingue dos outros seres por ser racional, Maturana reposiciona a questão da existência e do conhecimento pelo viés da emoção⁵:

Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (Maturana, 2002 [1998], p. 15)

A proposição de imbricamento entre razão e emoção aponta um caminho consonante com aquele que buscamos construir até o momento: no argumento da corporeidade, enquanto condição de construção de sentidos dos seres humanos, está presente também a relação simbiótica entre experiência e linguagem, já apontada em Merleau-Ponty, Le Breton e Bakhtin. Refutando qualquer premissa que opere pela lógica da exclusão - tanto do corpo, quanto da razão -

5. Sobre o conceito de emoção, Maturana observa a distinção do que em senso comum entendemos como sentimento. Emoção, em Maturana, refere-se às "disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios da ação" (Maturana, 2002 [1999], p. 15).

Maturana, olhando para a vida cotidiana sob a perspectiva de uma teoria da evolução estruturada pela cooperação, e não pela competição, assenta que a linguagem (representação), que em Merleau-Ponty podemos associar ao “espaço inteligível” se constitui quando se incorpora ao viver:

Estamos acostumados a considerar a linguagem como um sistema de comunicação simbólica, no qual os símbolos são entidades abstratas que nos permitem movermo-nos num espaço de discursos, flutuante sobre a concreção do viver, ainda que o representem. Eu sustento que tal visão surge de uma falta de compreensão da linguagem como fenômeno biológico.

Com efeito, a linguagem, como fenômeno que nos envolve como seres vivos e, portanto, como um fenômeno biológico que se origina em nossa história evolutiva, consiste em um operar recorrente, em coordenações de coordenações condutuais consensuais. Disso resulta que as palavras são nodos de redes de coordenação de ações, não representantes abstratos de uma realidade independente de nosso o que fazer. (Maturana, 2002[1998], p. 105)

Ao assumir a inter-relação linguagem-ação como componentes cooperativos de um sistema, Maturana inaugura o neologismo “linguajear” como o ato de estar na linguagem em conversação, não pelo mero emprego dos elementos linguísticos, mas pelo fluir de interações recorrentes, em que a linguagem é coordenação de coordenações de condutas consensuais mobilizadas pela emoção (que, mais uma vez, são entendidas aqui como disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios da ação).

Assentando a articulação entre ação e linguagem como condição fundante de uma corporeidade, e relacionando esta compreensão com a acepção do design enquanto fenômeno de linguagem, estamos, portanto, acenando para uma perspectiva que nos permite posicionar a produção do design também como coordenações de condutas consensuais. Só que, na possibilidade de configuração deste paralelo, encontramos uma distinção relevante para a pesquisa: no caso do design, o lugar ocupado pelo termo “palavras” no trecho supracitado será notavelmente ampliado para todo o universo de recursos semióticos que, em imbricamento, são elos da rede de coordenação de ações particulares à construção de sentidos do campo - uma acepção que, neste trabalho, tratamos sob a denominação de multimodalidade.

Por multimodalidade, compreende-se a interação complexa entre os diferentes modos semióticos em processos representacionais. O termo é cunhado por Kress e Van Leeuwen (1996) que, observando o processo de intensificação da presença da imagem como modo comunicacional primário na massificação midiática, característico do fenômeno da globalização,

propõem uma teoria semiótica que incorpore a multiplicidade de modos comunicacionais, em igualdade de atenção à que, até então, vinha sendo dada à verbalidade:

Mais recentemente, este domínio da monomodalidade começou a inverter-se. Não apenas os meios de comunicação de massa, as páginas de revistas e histórias em quadrinhos, por exemplo, mas também os documentos produzidos por empresas, universidades, departamentos governamentais etc., adquiriram ilustrações coloridas, layout e tipografia sofisticados. E não só o cinema, e as performances semioticamente exuberantes de vídeos música pop, mas também as vanguardas das artes da “alta cultura” começaram a utilizar uma variedade cada vez maior de materiais e a cruzar as fronteiras entre as diversas artes, design e disciplinas de performance, em direção à totalidade [*gesamtkunstwerke*] multimodal, eventos multimídia e assim por diante. (Kress e Van Leeuwen, 2001, p.1. Tradução nossa⁶)

É interessante pensar que, se por um lado a multimodalidade explode como questão no campo dos Estudos da Linguagem e da Comunicação apenas no contexto das demandas de produção da virada para o paradigma econômico do capitalismo informacional, no final do século XX, por outro - e se aceitamos a posição da atividade do Design enquanto fenômeno de comunicação e linguagem -, desde que o Design é Design (ou Desenho Industrial) é assim. Não faz sentido, em Design, pensar na separação entre modos semióticos enquanto estrutura de significação; assim como partir de Merleau-Ponty, Le Breton, Bakhtin e Maturana, não faz sentido pensar numa produção semiótica que esteja alienada das estruturas corporais, de um corpo sentiente.

No contexto deste pensamento de matriz europeia, do ponto de vista histórico, esta fragmentação se configura como problema e mobiliza esforços de revisão e reconstrução em um passado relativamente próximo. No entanto, no levante do pensamento decolonial que começa a se desenrolar na primeira década do século XXI e ganha incontestável força na década em que este trabalho se desenvolve, reverberam vozes de outros tempos e perspectivas epistemológicas que oferecem outras chaves conceituais para enfrentar esta contenda.

6. *More recently this dominance of monomodality has begun to reverse. Not only the mass media, the pages of magazines and comic strips for example, but also the documents produced by corporations, universities, government departments etc., have acquired colour illustrations and sophisticated layout and typography. And not only the cinema and the semiotically exuberant performances and videos of popular music, but also the avant-gardes of the ‘high culture’ arts have begun to use an increasing variety of materials and to cross the boundaries between the various art, design and performance disciplines, towards multimodal Gesamtkunstwerke, multimedia events, and so on.* (Kress e Van Leeuwen, 2001, p.1.)

2.3 Gingo, logo existo: antes da corporeidade, o corpo ele mesmo.

Luiz Rufino (2013), posicionando-se diante do problema do conhecimento pelo viés da decolonialidade, argumenta que a própria corporeidade, enquanto perspectiva conceitual, só se faz legítima se assumirmos a colonialidade como ponto de vista:

Existe uma diversificada rede que tece esforços políticos e epistemológicos no enredamento e aprofundamento de conhecimentos acerca do regime de perpetuação das heranças do colonialismo. As presenças dessas heranças nas dimensões do ser, saber e poder constituem os alicerces da colonialidade. (ibid., 156).

Assumindo a dimensão paradigmática que estrutura e problematiza uma proposta de existência e conhecimento como parte de um contrato firmado sobre a própria existência e conhecimento, tanto Rufino, quanto outros autores que assumem a posição da decolonialidade produzem na direção da revisão do contrato colonial, pela formulação de

outro modelo de contrato (...), marcado pelo desvio existencial, pelo insistente investimento em suas desumano ações. O contrato nas bandas de cá do Atlântico não é social, como pensou Rousseau e toda a onda iluminista que pavimentou os caminhos da edificação da modernidade. O contrato aqui é negro, pagão, selvagem. O contrato que forja o caos político do Novo Mundo é meramente racial” (Rufino, 2013, p. 159).

A colonialidade e o projeto colonial, nas perspectivas críticas decoloniais, correspondem a um contrato de dominação pela violência e desumanização articulado internamente pelo fio condutor da racialidade. Há quem diga que operar argumentativamente no campo da colonialidade na segunda década do século XXI é esticar a corda da história. O fato de, em média anual, 87,35% do total de mortes por ações de força de segurança institucionalizadas ser de corpos negros⁷ nos coloca diante da posição de que tratar de corpo e significação, no Brasil, é tratar da possibilidade e impossibilidade de existência desses corpos e o apagamento do que eles representam enquanto transgressão de uma estrutura que é, também, epistemológica.

Diante de tantas forças disruptivas ao paradigma de conhecimento europeu-ocidental, que despontam como contra-corpo a este contrato⁸, aproximamos de Rufino. Isto porque, posicionando-se em uma coordenada centrada na cosmovisão da macumba, e afirmando-a como

7. Segundo estudo “Pele Alvo: a bala não erra o negro”, desenvolvido pela Rede de Observatórios de Segurança. Disponível em <http://observatorioseguranca.com.br/rede-de-observatorios-revela-que-a-cada-quatro-horas-uma-pessoa-negra-foi-morta-pela-policia-em-2022/>. Último acesso, 20 de fevereiro de 2024.

8. Em caso de interesse do leitor, citamos algumas que fazem parte do corpo expandido de referências bibliográficas.

estruturante do contrato social brasileiro enquanto perspectiva de conhecimento racializada, conforma uma encruzilhada epistemológica em que, no centro das possibilidades de ser-conhecer, está o corpo. Assumindo Exu como princípio epistemológico, o autor movimentava uma rasura conceitual na problemática corpo-existência-conhecimento tal como vem sendo escrita no contrato das tradições do pensamento colonial europeu. Esta rasura se dá pela proposição do reenquadramento do problema mente-corpo contextualizado territorialmente: reformulado a partir da experiência diaspórica fundante da própria experiência brasileira, em um sistema de ser-conhecer que oferece outras possibilidades de conceptualização.

Nos itãs (narrativas de criação) iorubás, Exu é o primeiro orixá a ser criado, construído aqui como signo do dinamismo, transformações, imprevisibilidades e possibilidades - potência encarnada de “estripulias no campo do saber” (Rufino, 2013, p. 154). Analisando o direcionamento colonial ao território corporal como foco de ataques, assume que o desate deste nó só pode emergir no território do corpo, a partir da

retomada do corpo como assentamento de sabedorias múltiplas. O corpo como Enugbarijó, Yangí, Bara e Elegbara. O corpo como território primeiro de cada um dos seres no mundo. O corpo de múltiplas potências e sabedorias. (Rufino, 2013, 168).

Enugbarijó, Yangí, Bara e Elegbara são nomes referentes ao mesmo princípio de Exu que incorporam, em cada denominação, uma característica de significação particular no interior deste princípio - “uma potência assente no mesmo signo” (ibid, p. 399) - que não se excluem entre si: um campo de possibilidades que assume a perspectiva da significação pela multiplicidade em cooperação. Como premissa de uma epistemologia exusíaca está uma “cláusula contratual” que não admite o deslocamento entre ser e saber, imbricadas nas faces Bara (suporte físico) e Elegbara (potencialidades e sabedorias):

nos termos aqui tratados, não há separação entre corpo das suas sapienciais. Ambos aspectos fundamentam o que aqui chamamos de corporeidade, que nada mais é, ao meu ver, do que o cruzo entre as potências Bara e Elegbara. (Rufino, 2013, 168)

A conclusão do autor encaminha para a condição da inseparabilidade, uma vez que, todo saber só se expressa à medida que é praticado, e que todo conhecimento, enquanto saber praticado, se manifesta a partir da incorporação em um suporte físico. A máxima “penso, logo

ficas que colaboram com este trabalho: Galeano, 1940; Fals Borda, 1988; Quijano, 1992; Mignolo, 2000; Lugones, 2003; Acosta, 2016; Bispo dos Santos, 2002;

existo” não cabe mais como horizonte existencial. Reposicionada nesta filosofia de encruzilhadas proposta por Rufino, a problemática ser-saber, existir-conhecer, se transforma em “gingo, logo existo” - ginga, aqui, como signo da expressão do saber corporal configurado pela síncope: o movimento, na corporalidade, de preenchimento de uma suspensão sentida por um vazio que, na música, espaça a marcação de dois tempos consecutivos.

A síncope é, segundo etnomusicólogos que tomam como campo de estudo as manifestações musicais em práticas musicais de raiz negro-africana⁹, elemento rítmico que atravessa de maneira transversal as práticas de culturas estruturadas pelo movimento diaspórico, tornando-se ponto de intersecção entre saberes praticados. Ao substituir “pensar” por “gingar”, há três aspectos que nos interessam adentrar: o primeiro diz respeito à sua dimensão dialógica. Ginga, sendo “o arranjo base dos jogos de corpo” (ibid., p. 173), pressupõe um outro - uma resposta do movimento corporal a um outro, uma proposição corporal a um outro. O segundo é que, enquanto base dos jogos de corpo, o constructo assume uma face representacional, se lida como enunciação: uma configuração discursiva na forma do corpo a partir de alguém, para alguém. E o terceiro é que, enquanto rasura conceitual, identificamos em ginga o imbricamento entre percepção-cognição-representação - um sentir (da suspensão perceptível no corpo pelo silêncio do espaço vazio entre tempos tocados) que coordena a conduta de um agir (na configuração de um movimento corporal que responde a esta suspensão) com dimensão de fenômeno de linguagem (à medida que coordena outras coordenações de conduta de forma consensual). Neste reposicionamento da relação ser-conhecer-representar pelo corpo em ginga, configura-se uma estrutura de conhecimento assentada em uma multimodalidade incorporada e dialógica: o movimento do corpo pela suspensão sentida no vazio do som, coordenando condutas consensuais nos jogos de corpo.

Já encaminhando para o fechamento desse capítulo, para colaborar com esta discussão, trago o relato de um conjunto de experiências vividas por mim em sala de aula. Trata-se de uma situação que ocorre com frequência em sala de aula, numa disciplina localizada no segundo período da grade curricular, obrigatória para todos os alunos. Essa disciplina tem como objetivo introduzir conceitos e fundamentos relativos à estruturação dos discursos do design, buscando articular os aspectos composicionais com a sua potencialidade comunicacional, observando também as situações de interação e contextos de produção e recepção. Como já foi tratado na introdução desta tese, este é um trabalho que situa a produção do design no âmbito dos fenômenos de comunicação e linguagem - e esta é uma disciplina ancorada nesta perspectiva.

9. Sobre síncope, ver Sodre, 2007; Lopes, 2003.

Na aula em questão, inicio um exercício de representação imagética de discursos sonoros: a partir de músicas instrumentais, com características composicionais bastante distintas entre elas, buscamos abrir o campo perceptivo auditivo para as nuances rítmicas e harmônicas, timbres, alturas de notas, estrutura composicional, entre outros aspectos característicos dos discursos dos sons. A partir desta escuta sensível, propomos que cada estudante, empregando materiais e técnicas que desejar, encaminhe uma representação experimental, exploratória daquelas camadas de som que está ouvindo, atentando para as escolhas cromáticas, o uso do campo de representação (no caso, uma folha em formato A4), a escolha da técnica e o que ela informa na sua materialidade. Aspectos estes da ordem do sensível tátil e visual. É como se estivéssemos lendo um discurso que está escrito em um gênero - uma matéria de jornal, por exemplo -, analisando e reconhecendo os seus aspectos lexicais e sintáticos, interpretando qual é o sentido (ou os sentidos) construído a partir destas escolhas composicionais e transpondo este discurso para outro modo comunicacional. Nesse exercício, desenhando como se ele fosse uma imagem. Trata-se da ativação do corpo enquanto estrutura de conhecimento a partir do som - um exercício de ginga.

A primeira música do exercício é *Cartas Celestes III* - uma peça de música contemporânea para piano, composta por Almeida Prado (1943-2010), interpretada por Aleyson Scopel, ambos brasileiros. É parte de uma obra elaborada a partir de encomenda de uma composição para acompanhar um espetáculo do Planetário Municipal do Ibirapuera que consistia na descrição do céu visto no hemisfério sul durante os meses de agosto e setembro - *Cartas Celestes I*. As *Cartas II a VI*, compostas posteriormente, retratam o céu do Brasil observado de outubro a julho (uma para cada dois meses). A faixa em questão tem mais de dezessete minutos, dos quais, seleciono três minutos para a execução do exercício. Trata-se de um tema atonal, que explora intensamente os limites da extensão de frequências agudas e graves do piano, dissonâncias, saltos melódicos e clusters, sem métrica regular. Tratando das relações sensíveis do sistema tonal, o compositor Igor Stravinsky comenta

Dissonância é um elemento de transição, um complexo ou intervalo de notas que não está completo em si mesmo, e que deve ser resolvido, para a satisfação do ouvido, em uma consonância perfeita. Mas assim como o olho completa as linhas de um desenho que o pintor deixou conscientemente incompleto, o ouvido pode ser chamado a complementar um acorde e cooperar com sua resolução, inconclusa em determinada obra. A dissonância, nesse momento, desempenha um papel de uma alusão. (Stravinsky, 1996, p. 40)

Há de alguma maneira, um sentido de suspensão - harmônica e não rítmica - que permite paralelos com a síncope. O sentido apreendido por ouvintes, tende a orbitar no campo semântico da instabilidade, suspensão e tensão¹⁰. Não é pretendido, no entanto, que nenhum estudante consiga identificar as particularidades e nuances composicionais com tanto refinamento. O intuito aqui é buscar no som e na forma do som que se escuta uma abertura perceptiva para a experiência de um corpo que escuta: como aquelas frequências reverberam no corpo e que tipo de emoções, sensações, afetações elas provocam. A partir disso, como é que os sentidos construídos neste ato-senciente, ou seja, na significação gerada pelo corpo em escuta, podem ser transpostos em linguagem visual.

Cartas Celestes III é sempre, propositalmente, a primeira música da atividade. Nos últimos três semestres que ministrei esta disciplina, foi recorrentemente, nos estudantes, uma reação quase instantânea de estranhamento e incômodo, manifestada, claramente, no gestual dos corpos da turma. Quando os primeiros blocos de notas em tensão começam a aparecer, a dinâmica de volume aumenta, os estudantes franzem a testa, se contorcem, apertam os olhos, olham pra mim com feição de desagrado. Alguns até tapam os ouvidos. As particularidades composicionais da peça, como já explicado, operam num lugar de total deslocamento das estruturas tonais as quais estamos, no contexto em que vivemos, familiarizados. E o que se dá nos três minutos consecutivos é uma espécie de prova de resistência a estímulos que, em alguns momentos se fazem agradáveis e leves - os corpos relaxam, em outros extremamente atritivos e desconfortáveis - os corpos reagem.

Ao final da audição, antes de discutir as representações visuais elaboradas durante a escuta, pergunto: “E aí pessoal?”. Essa forma de pergunta também é proposital: me interessa sempre observar o caminho que os estudantes tomam na configuração da experiência na linguagem, evitando a modelagem de uma resposta a partir da explicitação do que eu, professora, pretendo saber. O que tem ocorrido nesse momento da atividade é um tempo de silêncio, estudantes me encarando, outros olhando para baixo. Este é um primeiro dado interessante desta experiência: a demora da configuração da experiência na linguagem verbal, no que entendo como um alongamento do processamento do sensível - embora a reação corporeidade seja quase imediata à escuta - a gíngua, movimento coordenado em resposta ao outro, que neste caso, é som.

10. Stravinsky (1996) argumenta que sensação de instabilidade quando são abolidas as relações de métrica regular e o sistema tonal acontecem de forma indistinta ao corpo perceptivo. Historicamente, a dissonância vai se acomodando nos ouvidos pela repetição e familiarização à sensação. É possível afirmar que, para pessoas que não estejam acostumadas a ouvir este tipo de material sonoro, a sensação se intensifica.

A estruturação da vivência em linguagem encontra um vácuo inicial, quase como se estivessem buscando internamente em seus repertórios particulares pontos de ancoragem da experiência na linguagem - a síncope harmônica, significada na ginga do corpo, antes da significação na verbalidade. A suspensão vai sendo quebrada aos poucos: “parece trilha de filme de suspense” e “parece filme de ficção científica” “parece filme de distopia”; são os três dos comentários mais usuais a cada semestre. É relevante que, via de regra, a primeira reação dos estudantes quando indagados sobre o que sentiram seja estabelecer pontes daquela experiência sensível auditiva com situações de uso dessa natureza de discurso sonoro na experiência audiovisual. Este é mais um ponto que nos conduz a pensar na significação enquanto saber praticado na experiência de vida, em estado de multimodalidade incorporada.

Embora a Carta Celeste I tenha sido composta para acompanhar um espetáculo de observação do céu, dando a ela caráter de “experiência (som) de representação da experiência (olhar o céu)”, objetivamente, a Carta Celeste III, nada tem a ver com filmes de suspense, ficção científica ou fabulações distópicas. No entanto, nestes gêneros narrativos, de fato encontramos estruturas compositivas que operam, semanticamente, no mesmo campo daquelas mencionadas anteriormente: instabilidade, suspensão e tensão. Ora, instabilidade, suspensão e tensão são sentidos que só existem na experiência das estruturas de conhecimento corporais. E os corpos indiscutivelmente se mostraram sensíveis a eles. Entretanto, quando chamados a compartilhar suas sensações na escuta, o caminho tomado no âmbito da racionalização da emoção não é o de falar da própria experiência recém vivida, mas o de buscar analogias no repertório.

Sobre essa reação, é possível inferir ser em decorrência da pouca familiaridade com esse gênero musical e a baixa audiência desta natureza de composição - concertos de dezessete minutos para piano de música contemporânea atonal não costumam estar nas listas de música mais ouvidas - nem de jovens de vinte anos que vivem na segunda década dos anos 2000 (nem de quase ninguém). As características da estrutura composicional das Cartas Celestes, no entanto, realmente são exploradas no contexto de trilhas sonoras, em que o som está desempenhando função de potencialização sensível de duas outras camadas de discurso - da imagem em movimento e da verbalidade, em situações narrativas. Estamos falando de um percurso de significação que está ativamente articulado ao corpo senciente, articulando experiências de passado e presente, a partir de um movimento de resposta no corpo daquelas suspensões proporcionadas pelo som: ginga.

Chegamos ao final deste capítulo esperando ter aproximado o leitor a algumas linhas de força da problemática do corpo enquanto construção de sentidos e estrutura de conhecimento,

apresentando possíveis caminhos de reconstrução e divergência ao cânone cartesiano. Apoiado por autores contemporâneos que trouxemos para a discussão, afirmamos/sustentamos que ele ainda encontra-se refletido explicitamente ou implicitamente em instituições sociais - ainda que com outros contornos - se mantendo atual. No próximo capítulo, esta conversa será encaminhada para o Design, buscando investigar, a partir de referencial teórico que versa sobre sua configuração enquanto campo, como as perspectivas sobre corpo e corporeidade aqui apresentadas se imbricam nos paradigmas epistemológicos e pedagógicos.

3

Design, práxis encarnada

No capítulo anterior contextualizamos a discussão sobre o corpo enquanto construtor de sentidos e estrutura de conhecimento. Buscamos, a partir do referencial teórico eleito, estabelecer diálogos entre autores que em tempos e espaços distintos, problematizaram o cânone racionalista cuja origem remonta ao pensamento dualista cartesiano, ainda hoje, operacionaliza processos de fragmentação entre cognição e experiência. Neste capítulo, nos aproximamos de dois autores que, tratando do delineamento do Design enquanto campo, abrem espaço para relacionarmos como a problemática do corpo incide nesta atividade.

3.1 Em busca de uma teoria do Design, pistas de um corpo marginalizado

Gustavo Bomfim é um dos autores que se dedicam a pensar sobre os contornos do Design enquanto área de conhecimento. Conjecturando acerca da possibilidade de formulação de sua teoria (1994), o autor propõe uma revisão histórica da constituição desta atividade e seu ensino, identificando divergências e convergências entre ela e as ciências clássicas. O autor tece seu argumento em movimento pendular, ora apontando caminhos para a delimitação de uma perspectiva teórica própria - seus objetivos, métodos e conteúdos - ao design; ora questionando a viabilidade e pertinência desta estruturação, pela própria natureza interdisciplinar do campo.

Na problemática formulada por Bomfim, e principalmente na sua forma de abordar esta querela (que ainda hoje se faz presente em pesquisas que se dedicam ao grande eixo da teoria, história e epistemologia do Design¹¹), encontramos alguns pontos que nos interessam para tratar da questão da corporeidade em design. Os extratos que vamos destrinchar correspondem a uma pequena parte do texto, localizada logo nas duas primeiras páginas. Embora escritos quase em caráter de contextualização, seu conteúdo e as escolhas de palavras do autor abrem espaços de reflexão importantes para essa pesquisa.

11. Caso o leitor queira se aproximar desta discussão, reflexões sobre mudanças ideológicas a respeito da formulação do Design enquanto campo também podem ser encontradas em Figueira E Silva; Nunes; De Oliveira; Farbiarz (2022).

Compreendendo o design como um campo de produção que se caracteriza pela configuração de formas - objetos de uso, de sistemas de informação -, Bomfim o situa no âmbito de uma práxis, sem explicitar a qual concepção de práxis se alinha. Este é um conceito que nos direciona, mais uma vez, à palavra “ação”. Cientes da miríade semântica que a cerca, identificamos que sua formulação inaugural se situa no contexto da filosofia clássica Aristotélica em determinação das ações humanas com fim em si mesmas, em diferenciação à poiésis - fabricação pela ação que gera como fim algo diferente de si mesma. Entretanto, logo no preâmbulo do texto, situa o design como configuração de objetos e sistemas de informação, ou seja, atividade que existe pela transformação de estados das coisas, uma práxis que se aproxima mais ao sentido da teoria marxista. Nela, o constructo assume o conceito de uma ação transformadora de estado, própria do ser humano, que tem seu movimento na direção de fins outros - observáveis, diferenciáveis de seu princípio. Ainda no mesmo texto, o autor se dedica a argumentar sobre a relação política e ideológica do design, no prisma da atividade como trabalho social - o que nos leva à suposição de sua afinidade/proximidade/identificação, aos contornos do pensamento marxista. À luz do pensamento de Bomfim, situamos o design, como um fazer, ideologicamente e politicamente determinado e determinante.

Recapitulando momentos da história de desenvolvimento da atividade, o autor localiza três fases principais, que se distinguem entre si pelos princípios que fundamentam esta práxis e seus meios de produção - um primeiro momento que se constitui pela natureza artesanal, a tradição das corporações de artes e ofícios, com processos formativos pautados na relação mestre-aprendiz e a singularidade e irreprodutibilidade da produção. O segundo momento configura-se pelo desenvolvimento das primeiras manufaturas, a possibilidade da replicação em seriamento de pequena escala e a criação das primeiras academias de arte, qualificando os profissionais para a criação e produção segundo princípios e técnicas nas particularidades dos estilos artísticos. Por fim, um terceiro momento em que ocorre a implementação da indústria, os processos produtivos abandonam seu caráter artístico, assumem a ciência como base do processo de configuração de objetos. Se esse texto fosse reeditado hoje, meados da terceira década do século XXI, o autor provavelmente acrescentaria, pelo menos, mais uma fase na história da atividade, que se caracteriza pela ascensão de processos de manejo e configuração de formas de ordem do intangível. Cardoso (2012) endereça essa questão quando, visitando a obra de Papanek (1971), comenta sobre a sensação de dissolução do “mundo real” ao qual se referia Papanek à medida que o mundo virtual ganha abrangência, acrescentando à realidade uma camada de complexidade informacional sem precedentes. Este é um tema que nos interessa e será

posto em reflexão mais a frente, a partir da fala dos professores participantes do conjunto de entrevistas que alimentam esta pesquisa.

Bomfim identifica que esta transformação se reflete nas distinções entre as bases curriculares em *Bauhaus* (1919-1933) e, duas décadas depois, em Hochschule fuer Gestaltung - Ulm¹² (1951 - 1968), marcos referenciais na história da institucionalização do ensino em design: em Ulm, o que se observa é a implementação de disciplinas que acenavam à industrialização e tecnologia pelo viés da cientifização da área em detrimento de disciplinas direcionadas à uma práxis “artística” - voltada ao desenvolvimento sensível e perceptivo (BOMFIM, 1994). O autor argumenta que a práxis do design começa a se diferenciar de outras atividades de configuração de objetos justamente por se ancorar em princípios oriundos de outras ciências, pretendendo tornar o processo de configuração em design “mais lógico, explícito e sistemático” (1994:16).

Se afirmamos, há pouco, o design como um fazer, o que nos apresenta Bomfim é que o fazer do design esteve sempre imbricado em um saber - e aqui podemos afirmar o design como um duplo fazer-saber - e que, reposicionamentos importantes dos paradigmas acerca da parcela saber (da manualidade artesanal à cientificidade industrial) refletem-se de forma relevante também no fazer (e vice-versa). No contexto histórico da formulação da estrutura curricular em Ulm, este paradigma formativo assume, segundo Bomfim, posição “qualitativamente superior a outras **práticas intuitivas** que ainda predominam nos meios de produção” (1994:16, grifo nosso). Aqui, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que na valoração de “qualitativamente superior” atribuída a processos dotados de cientificidade e lógica em oposição aos processos “intuitivos” podemos enxergar, em aparição um tanto opaca, o fantasma de Descartes e suas angústias¹³.

Aqui, interessa-nos, principalmente, analisar isto que Bomfim, referindo-se à perspectiva “cientificista” em Ulm, nomeia “intuitivo”. Recorrendo a dicionários de termos em Filosofia, Santos (1963) nos ajuda a entender que, de forma ampla, o termo vem sendo empregado para designar a “captação singular do objeto por parte do sujeito, na captação imediata dos aspectos fenomênicos que o objeto exhibe” (1963:874); ou ainda, em Mora (2004), o conhecimento direto e imediato de uma realidade, ou a compreensão da mesma pela presença real - ou seja, um tipo de conhecimento que não percorre o caminho do raciocínio lógico: o conhecimento da experiência perceptiva de um corpo senciente. O esvaziamento do que Bomfim, refe-

12. Escola Superior da Forma de Ulm.

13. Expressão cunhada pelo neurocientista chileno Francisco Varela (1992).

rindo-se a Ulm, denominou de intuição (e que nós, nesta tese, propomos chamar também corporeidade ou apenas corpo, se assumimos a filosofia exusíaca de Rufino¹⁴) enquanto uma estrutura de conhecimento que organiza a criação de sentidos no Design, parece uma questão pertinente de ser incitada.

Sobre este tópico, Bomfim traça de maneira sintética um arco que narra a formulação, por parte de mestres e artistas vinculados à Bauhaus, de “teorias” da forma e da cor (aspas do autor) que “deveriam substituir o sentimento artístico no processo criativo” (1994:16), até a configuração do currículo de Ulm, cujo projeto político-pedagógico já foi abordado nesta seção. O que fica explicitado é que, no que diz respeito às questões da construção de sentidos, há, neste contexto inaugural das instituições de ensino que reconhecemos na história do Design como marcos referenciais, uma flecha que movimenta parcela do **saber** na direção do afastamento do corpo senciante, aproximando-se de um paradigma de conhecimento que a submete à racionalização e à lógica. O uso de aspas ao referir-se às “teorias” da cor e da forma não deixam dúvidas de uma postura cientificizante que alude à formatação de um conhecimento do âmbito perceptivo em uma estrutura explicativa inteligível - que anda no fio da desincorporação.

A hierarquização valorativa dada entre científico e intuitivo, com o direcionamento de uma proposta de ensino construída sob um projeto político-pedagógico de cunho científico é índice de um caminho de institucionalização educacional em que o corpo está lá - mas não se sabe exatamente como. Muito embora estejamos falando de uma instituição de ensino formal que existiu no contexto da Alemanha pós-guerra, na segunda metade do século XX, é importante lembrar que a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), marco inicial¹⁵ do ensino de design no Brasil, tem seu primeiro currículo construído nas bases do currículo de Ulm, com influências pedagógicas e metodológicas transportadas deste ensino alemão. Para além das críticas já existentes sobre a incompatibilidade do currículo de matriz alemã para o contexto e necessidades da indústria brasileira (Bomfim, 1978; Ventura, 1977; Couto, 1997; Oliveira, 2009), cabe investigar como esse ethos, que segmenta e reduz as estruturas corporais enquanto conhecimento pela experiência, perpassa a lida com o corpo no que diz respeito aos seus processos formativos na atualidade.

14. Rufino (2013).

15. Couto (1997), citando Bomfim (1978) observa que, embora a fundação da ESDI no Rio de Janeiro seja amplamente reconhecida como marco inicial do ensino de design no Brasil, uma breve iniciativa formação profissional havia acontecido anteriormente no curso regular de design no Instituto de Arte Contemporânea - Museu de Arte de São Paulo, coordenado por Lina Bo Bardi e Giancarlo Piretti.

3.2 Em busca de uma pedagogia para o século XXI, acenos à corporeidade

Propondo-se a olhar para os processos formativos do design no século XXI, Alain Findeli (2001) afirma o andamento de uma mudança de paradigma. O autor, referindo-se às crenças partilhadas que estruturam o paradigma vigente no começo dos anos 2000, ilumina três características principais: a supervalorização de abordagem materialista sobre abordagem metafísica; a influência positivista nos seus métodos de investigação; e uma visão de mundo agnóstica e dualista. O autor afirma que o design, enquanto disciplina, não escapa à influência dessas forças:

Na verdade, todas as derivações que estamos testemunhando hoje no design pode ser atribuído a um ou a todos estes três pilares centrais: o já mencionado “efeito do produto engenharia e marketing no design”, ou seja, o determinismo da razão instrumental e papel central do fator econômico como critério de avaliação quase exclusivo; uma antropologia filosófica extremamente estreita que leva a considerar o usuário como um mero cliente ou, na melhor das hipóteses, como um ser humano enquadrado pela ergonomia e psicologia cognitiva; uma epistemologia implícita ultrapassada de prática e inteligência de design, herdadas do século XIX; uma ênfase exagerada no produto material; uma estética baseado quase exclusivamente nas formas e qualidades dos materiais; um código de ética originada em uma cultura de contratos e acordos comerciais; uma cosmologia restrita ao mercado; um sentido de história condicionado pelo conceito de progresso material; e uma noção de tempo limitado aos ciclos de moda e inovações tecnológicas ou obsolescência. (Findeli, 2001, p. 6. Tradução nossa)¹⁶

Relevante ressaltar que, muito embora seu argumento aponte para a percepção de uma transformação estrutural em curso, o estado de “deriva” que Findeli observa se dá pela movimentação dos pilares consolidados no contexto da “cientifização” do design enquanto campo. Como argumentamos no capítulo anterior, estes pilares estão edificadas sobre paradigmas de produção de conhecimento desincorporados.

16. Indeed, all the drifts one is witnessing today in design can be attributed to one or all of these three central pillars: the already mentioned “effect of product engineering and marketing on design,” i.e., the determinism of instrumental reason, and central role of the economic factor as the almost exclusive evaluation criterion; an extremely narrow philosophical anthropology which leads one to consider the user as a mere customer or, at best, as a human being framed by ergonomics and cognitive psychology; an outdated implicit epistemology of design practice and intelligence, inherited from the nineteenth century; an overemphasis upon the material product; an aesthetics based almost exclusively on material shapes and qualities; a code of ethics originating in a culture of business contracts and agreements; a cosmology restricted to the marketplace; a sense of history conditioned by the concept of material progress; and a sense of time limited to the cycles of fashion and technological innovations or obsolescence (Findeli, 2001, p. 6)

Similarmente a Bomfim (1997), Findeli recorre ao reconhecimento da trajetória pedagógica institucionalizada do Design, traçando um panorama da evolução da linhagem da Bauhaus. O autor reitera que, no arco de projetos políticos-pedagógicos em instituições que marcam o processo de consolidação do ensino formal em design, a dimensão artística (e aqui podemos fazer um paralelo com o que Bomfim denominou de intuitivo) foi ficando cada vez menos importante, dando lugar a conteúdos científicos:

A ideia de que design consistia em estética aplicada foi substituída por um novo modelo teórico, considerando design como ciências humanas e sociais aplicadas, em que subjacente a ela, permanecia uma estrutura epistemológica dualista. (Findeli, 2001, p. 7. Tradução nossa)

Refletindo sobre as relações e proporções entre “Arte”, “Tecnologia” e “Ciência” em Bauhaus (Weimar, Dessau; 1919-1928); New Bauhaus (Chicago; 1937-1955) e Hochschule fuer Gestaltung (Ulm; 1958 - 1968). e reconhecendo a importância e o papel de cada um deles para a estruturação do campo e suas perspectivas formativas, Findeli aponta um modelo arquetípico, que segundo ele parece ser consenso nos discursos sobre educação no século XXI, em que estas três áreas ocupem igual parte na configuração curricular, se interseccionando para criar áreas transversais. No entanto, o que mais nos interessa aqui é a discussão que segue esta problematização inicial, que diz respeito a um reenquadramento epistemológico e metodológico.

A partir do arco de transformações curriculares já enunciados, o autor pontua que, em que pese as distinções de perspectivas e visões - do campo e do mundo -, as matrizes eram, em suas variedades, constituídas a partir do posicionamento epistemológico e metodológico “aplicado” - que deriva do pensamento racionalista já caracterizado no capítulo anterior. Partindo de uma origem em que se entende a práxis como arte ou estética aplicada, em direção à sua configuração como ciência aplicada, o autor nota que, reconhecida a relevância e as implicações pragmáticas desta mudança, todas elas estruturam-se sobre a premissa do pensamento lógico dedutivo, em que há a aceitação de que “o projeto de design deveria ser deduzido do conhecimento adquirido em disciplinas de cunho teórico” (Findeli, 2001, p. 9) que, em coordenação de etapas conduzidas a partir de critérios funcionais, chega-se à solução do problema formulado. A parcela “saber” do binômio fazer-saber mantêm-se, em ambos os casos, fora da experiência projetual em si. É pertinente iluminar que, nesta perspectiva, está implícita uma metanarrativa

racionalista que, como tratamos no capítulo anterior, se estrutura a partir de paradigma de conhecimento que aliena a experiência do corpo enquanto estrutura de conhecimento - enquanto mediação do processo de significação projetual.

Ancorando em Simon (1996) e Schön (2000 [1987]), Findeli identifica que a emergência de teorias estruturadas sob o paradigma da complexidade operam uma radical transformação do modelo mecanicista em design, fundado em uma coordenada epistemológica dualista de viés aplicado. Esta reconfiguração culmina no estabelecimento de um reenquadramento do campo em que as práticas e teorias estão imbricadas internamente, deslocando o conhecimento e os meios de investigação para dentro do campo de projeto:

Tal modelo considera que o a investigação e atitude científicas são levadas para (em vez de aplicadas) ao campo do projeto e da prática, de modo que os primeiros sejam modificados pelo último, e vice-versa. (Findeli, 2001, p. 10. Tradução nossa¹⁷)

A este novo quadro, Findeli propõe o deslocamento do design do âmbito de ciência/arte/estética aplicada para envolvida, situada ou incorporada. Cabe evidenciar é que, neste paradigma, a posição do designer é a leitura e compreensão da morfologia dos sistemas complexos para que projeta, constituído ele mesmo de subsistemas inter-relacionados internamente e operacionalizando funções distintas na realidade projetual - “o mundo fabricado, o mundo biofísico, o mundo social, o mundo simbólico” (ibid., p. 11). Do ponto de vista do corpo, na concepção delineada por Findeli é possível apreender um deslocamento do corpo-designer de fora do contexto projetual, atuando sobre ele a partir de princípios metodológicos posicionados fora do mundo; para dentro do contexto projetual - um corpo atravessado pelo mundo, cujos saberes são saberes encarnados. A partir do referencial teórico apresentado no segundo capítulo, em articulação com a análise apontada por Findeli (2001), acreditamos ser impossível pensar, em design, na supressão do corpo por uma racionalidade estrita e hegemônica em sua atividade - e esta dimensão inalienável de práxis é também o que torna esta discussão interessante. Se aceitamos a análise de Findeli, é possível argumentar por um processo de reversão dessa lógica, em andamento.

Neste capítulo buscamos apresentar, a partir de dois autores de referência no pensamento sobre configuração teórica e epistemológica no campo do Design, paradigmas que constituem a trajetória do campo, com efeitos também nas perspectivas pedagógicas. Elegemo-los

17. *Such a model considers that the scientific inquiry and attitude are carried into (instead of applied to) the field of the project and of practice, so that the former are modified by the latter, and vice versa.* (Findeli, 2001, p. 10)

por identificar, nos textos escolhidos, uma abertura clara em relação às questões que esta pesquisa se propõe a refletir. Sem relevar a ampla possibilidade de incorporar outras vozes a esta análise, acreditamos que Bomfim e Findeli, em seus distintos espaços e tempos, proporcionam diálogos frutíferos com o referencial teórico apresentado no capítulo anterior.

Nesta articulação, entendemos que a trajetória de configuração do design enquanto área de saber, atividade profissional e práxis fortemente atravessada por bases do pensamento racionalista num processo de cientificização da práxis, processo que tem implicações observáveis nos discursos sobre corporeidade em Design. Acompanhando tendência de outros campos, há a percepção, por parte de um dos autores, que atravessamos neste momento um processo de reconfiguração da experiência como base fundadora da atividade projetiva do design – encaminhando um movimento estrutural em busca de uma práxis incorporada. A partir do próximo capítulo, apresentaremos o caminho percorrido na construção da pesquisa para chegar na investigação sobre os sentidos negociados, por docentes, sobre corpo, em processos formativos no Design, buscando relacioná-los com as perspectivas apresentadas neste capítulo e no que o antecede.

Construindo a Pesquisa

As vivências de pesquisa e as discussões propostas na Introdução e no segundo capítulo desta tese nos direcionam para a ideia de que, enquanto campo que se dedica à produção de sentidos, a práxis do design constitui-se de estruturas de conhecimento ancoradas nos processos de significação corporais. No entanto, tanto a marginalização do papel do corpo, enquanto participante da construção de sentidos em contextos pedagógicos, quanto as implicações do confinamento, observadas em ação nos corpos no retorno ao ensino em modalidade presencial, nos colocam diante da complexidade e heterogeneidade de sentidos sobre corporeidade nas práticas pedagógicas. A partir desta constatação, prosseguimos em direção a um trabalho de campo que viabilizasse a expansão dos horizontes da pesquisa, incorporando tanto observações em contexto de sala de aula, quanto reflexões emergentes das experiências de professores de graduação, atuantes em disciplinas em que, nos seus textos oficiais, evocam os constructos “corpo” e “multimodalidade” como parte de suas proposições curriculares. Neste capítulo, apresentaremos as opções metodológicas de colheita e análise do material empírico, assim como, o posicionamento epistemológico e paradigma que pautaram as decisões e gestos de pesquisa.

4.1 Paradigma da Pesquisa

Neste trabalho, nos alinhamos ao paradigma da pesquisa qualitativa exploratória de base interpretativista, como perspectiva teórico-metodológica que conduz nossa forma de olhar, analisar e refletir sobre as práticas discursivas que constituem esta pesquisa. Entendemos que, em pesquisa de viés interpretativista, os significados do mundo são co-construídos pelos indivíduos envolvidos, que interpretam e reinterpretam o mundo à sua volta, fazendo emergir várias realidades. Esta acepção, também, compõe o conjunto de premissas apontadas nas pistas do Método Cartográfico, enunciadas em Passos, Kastrup e Escóssia (2009), que orientam o modo de pensar e construir a pesquisa.

4.1.1 Pesquisa Qualitativa Exploratória de Base Interpretativista

Como explicitado anteriormente, buscamos identificar e discutir aspectos do corpo enquanto estrutura de significação multimodal no processo formativo de sujeitos reais, posicionados em um espaço determinado pela articulação indissociável entre indivíduos, instituições, sistemas de objetos e ações. Entendemos que esta natureza de trabalho deve considerar, como condição fundamental, a adoção de uma perspectiva que observe os sentidos construídos coletivamente nas próprias interações dos contextos situacionais estudados. A partir disto, o percurso metodológico desta pesquisa foi pensado tendo como base as definições do paradigma de pesquisa qualitativa, proposto em Denzin e Lincoln (2006), que estabelecem, como premissa desta, o estudo "das coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (Denzin; Lincoln, 2006, p.17). Os autores argumentam que, na pesquisa qualitativa, é possível a incorporação de mais de um método e abordagem de pesquisa, articulando "estudo de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 16). Este é um aspecto característico dos procedimentos metodológicos inerentes ao paradigma de pesquisa qualitativa que orientam nosso trabalho, que incorpora diversas materialidades discursivas como corpus - trataremos da especificidade da materialidade discursiva da pesquisa mais a frente, neste capítulo.

Araújo, Bastos e Biar (2021) reiteram que, pesquisas com objetos investigativos inseridos no âmbito das experiências sociais, recorrentemente, demandam a incorporação de um espectro amplo de materiais e dados, levantados a partir de métodos com potencialidades diferentes: entrevista, observação etnográfica, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida. As autoras notam que o trabalho de pesquisa, a partir de um conjunto de camadas de informações, interpretadas de forma articulada, é uma prática recorrente no contexto das humanidades, atribuindo a tal prática a "tentativa de tornar mais compreensível os mundos das experiências que investigam" (ibid., p. 40). Ancorando-se em Denzin e Lincoln (2006), defendem que a escolha do percurso metodológico oferece ao pesquisador uma lente, um campo de visão do mundo e do objeto de pesquisa, e que, nesta perspectiva, toda pesquisa é uma prática interpretativa.

No caso do tema em estudo (a participação do corpo em processos de significação em práticas pedagógicas de Design), a realidade construída por sujeitos formadores e em formação é atravessada por ordens, gêneros e modalidades discursivas diferentes. Discursos institucionais que regulamentam e traçam diretrizes; discursos de um campo, que refletem ideologias sobre

contornos de uma teoria e práxis de projeto. Modalidades discursivas diferentes - escritas, faladas, desenhadas, gesticuladas. Discursos dos corpos que se movimentam pelo espaço, que induzem alinhamentos aos demais participantes das interações em sala de aula e que vão agrupando-se em um conjunto de dados que, em articulação, constituem o universo de dados em análise para a construção da pesquisa. Essas vozes são, inevitavelmente, impregnadas e atravessadas pelas dimensões ideológicas e subjetivas que posicionam os sujeitos em formas de ser e estar no mundo. Neste sentido, esta é uma pesquisa cuja construção metodológica caminha para a identificação de mundos que se articulam na configuração do contexto situacional em que se desenvolve - o espaço, no sentido apresentado por Milton Santos (1978)

(...) O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (Santos, 1978, p. 171)

Buscamos adentrar esta complexidade guiadas por pistas oferecidas pela Cartografia como perspectiva de construção em Pesquisa Social - em um gesto de incorporação de dados de naturezas distintas que, em articulação, nos permitem discutir as muitas facetas da questão de pesquisa e discuti-los à luz do referencial teórico.

4.1.2 Adotando a Cartografia como postura de pesquisa e orientação metodológica

A Cartografia, na perspectiva formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), consiste em um método de investigação, um princípio, que surge como desdobramento do conceito de Rizoma, explorado pelos autores na introdução da publicação *Mil Platôs* volume 1 (1995). Este conceito caracteriza uma estrutura de organização vegetal, formado por um sistema de redes, não hierarquizadas, com múltiplos pontos de entrada e núcleos ativos - ao contrário da estrutura unificada "raiz". A partir do pensamento de Deleuze e Guattari, o termo se amplia, ganhando novos contornos que contrapõem paradigmas de construção do saber que operam pela totalização ou hegemonização das partes:

Mas acontece, justamente, que um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobre-codificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas. Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões: falar-se-á então de um plano de consistência das multiplicidades, se bem que este "plano" seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência

(grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16).

Assumindo que a realidade, enquanto objeto de estudo, se apresenta menos como uma narrativa una e verticalizada, e mais como um plano de composição constituído de elementos heterogêneos, que se articulam entre si. A cartografia, enquanto método decorrente deste deslocamento de paradigma, oferece um caminho que incorpora o acompanhamento dos percursos de pesquisa como objeto de pesquisa em si, a partir da centralidade à experimentação e registro da experiência, ancorada na vivência do real (Deleuze; Guattari, 1995).

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) situam, que, esta proposta oferece caminhos alternativos à investigação científica que se dedica à produção de subjetividades. Os autores ponderam que, tal campo de pesquisa, encontra, com frequência, entraves no que diz respeito ao método. Isto porque, as estratégias empregadas, muitas vezes, não se enquadram no escopo das práticas e procedimentos da ciência moderna, em que recaem métodos de representação de objetos pre-existentes à própria ação do pesquisador em seu campo. Os autores acrescentam que, a cartografia, enquanto método de registro e investigação pautado na experiência dos percursos vividos, reconfigura o próprio sentido etimológico da palavra metodologia, na medida em que faz "transformar o metá-hódos em hódos-metá" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10) - ou seja: de um caminho (hódos) pré-determinado pelas metas colocadas na partida, reverte-se a intenção de pesquisa em uma aposta no caminho e na experimentação do pensamento em pesquisa como princípio metodológico.

No lastro do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), Rolnik (1989) situa que, a cartografia, originalmente localizada nos estudos da Geografia no esforço de configurar representações geopolíticas de um todo estático, irrompe fronteiras dos estudos do espaço físico assumindo, também, as paisagens psicossociais como passíveis de representação e acompanhamento:

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes se tornam obsoletos.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (Rolnik, 1989, p. 15).

A partir dos autores que articulamos nesta seção, assumimos a cartografia, proposta em Deleuze e Guattari (1995) e desenvolvida, posteriormente, por diversos autores em pesquisa social com ênfase em investigação em produção de subjetividades e realidades, construções de sentidos de caráter processual, como caminho de investigação, mapeamento e registro dos processos formativos sobre os quais este trabalho se dedica.

Em Passos et al. (2015) encontramos, no lugar de regras, oito pistas que guiam o trabalho do pesquisador-cartógrafo e apontam "referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar do próprio percurso da pesquisa - o hódos-metá da pesquisa" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2005, p.13). Neste conjunto de trilhas metodológicas, cada uma delas desenvolvida em um capítulo assinado por um par de autores, encontramos pontos que ancoram o pensamento desta pesquisa e a forma que olhamos para o campo.

Na pista 1, em que Passos e Benevides (2015) discutem "a cartografia como método de pesquisa-intervenção", encontramos um debate sobre a inseparabilidade, nos processos de pesquisa social, entre o conhecimento e a transformação - tanto da realidade em investigação, quanto do próprio pesquisador. Ainda no que tange à relação entre pesquisador e campo, tensionando paradigmas objetivistas em pesquisa científica, as pistas 6 e 7, apresentadas por Passos e Eirado (2015) e Alvarez e Passos (2015) respectivamente, discutem a imersão e participação do pesquisador no território cartografado, trazendo à tona outra face do pretenso distanciamento ou total dissociação pesquisador, característico ao modelo de investigação positivista que ainda ecoa na produção de conhecimento científico. Esta face é chamada pelos autores de "subjetivismo", em que implica a participação de interesses, crenças e juízos do sujeito-cartógrafo de maneira auto-justificativa. Estas pistas se relacionam, de forma íntima, com o tópico "4.2 Considerações sobre o campo de visão: uma coordenada na tríplice fronteira ex-estudante - pesquisadora - docente", em que explicitamos o lugar de onde se estruturam as questões de pesquisa, inserindo-nos como parte do campo em estudo.

Sob a premissa da multiplicidade, os autores situam que a prática cartográfica demanda a dissolução do ponto de vista do observador, na direção da abertura aos diversos pontos de vista que constituem uma mesma experiência de realidade. Tratando da relação com o território, a prática cartográfica constitui-se como uma imersão e habitação de um território existencial

(Deleuze; Guattari, 1997), que é compartilhado e se configura, enquanto território, por um constante processo de produção. Neste sentido, a postura do pesquisador é a de quem habita um espaço sempre em reconstrução pelos sujeitos participantes, demandando, do aprendiz-cartógrafo, a lateralidade para um fazer investigativo "com", e não "sobre" (Alvarez; Passos, 2015).

A incorporação da cartografia, enquanto orientação metodológica, conduz a pesquisa à uma abordagem exploratória-interpretativista, assumindo, também, um viés de pesquisa-intervenção, como defendem Passos e Barros (2015).

Das pistas do método cartográfico queremos, neste texto, discutir a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. Mas, se assim afirmamos, precisamos ainda dar outro passo, pois, a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de co-emergência - o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia, como método de pesquisa, **é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.** (Passos; Barros, 2015, p. 17. Grifo nosso).

Este reposicionamento leva, também, à estruturação de uma estratégia de ida a campo que, deixando de ser balizada apenas observação participante e etnografia, ganha a dimensão de explicitação, produção e transformação da realidade experimentada - não como prática individual, mas na coletividade dos sujeitos que se disponibilizam participar dos diálogos-intervenção sobre o próprio território habitado em etapa de entrevistas. E, neste sentido, a própria entrevista de manejo cartográfico se configura como intervenção, como um espaço de emergência das experiências para produção e reconfiguração das práticas.

4.2 Considerações sobre o campo de visão: uma coordenada na fronteira ex-estudante - pesquisadora - docente - musicista – brincante

Nesta pesquisa, alinhamo-nos a Passos e Barros (2015) na compreensão de que, o saber produzido nesta qualidade de investigação científica é atravessado pela subjetividade dos atores-pesquisadores, e, que, o que nasce desta pesquisa é o resultado de uma relação recíproca de afetamento entre campo e pesquisadora. Sendo assim, assumindo um lugar situado, uma coordenada ocupada pelo meu corpo neste campo de estudo, o desenvolvimento deste trabalho incorpora a minha própria prática docente e as relações interpessoais e os movimentos por ela proporcionados no caminho de pesquisa - tanto na apreensão de situações que se configuram

nas salas de aula em que leciono, quanto deste lugar de recém professora e recém ex-aluna, que oferece uma série de cruzamentos interessantes considerando a imersão em um campo de estudo como o da Educação e do Design.

Esta posição em que me situo conduz não apenas o olhar da observação de situações de sala de aula, mas, também, a própria interação com professores que aceitaram participar da pesquisa concedendo entrevistas. Embora este não seja um tópico em análise no material das entrevistas, ficou evidente que a interação é marcada por mudanças de alinhamento dos professores em relação a mim que, em alguns momentos, me respondem projetando em mim o lugar “ex-aluna”, em outros momentos, o de “colega de profissão”, e, ainda, de “pesquisadora”. Este imbricamento oferece, no que tange o acesso às experiências compartilhadas, uma estrutura de interação particular que pendula entre familiaridade e distanciamento, e permite acesso às experiências vividas e gênese de experiência-entrevista particulares.

O fato de ter me formado Bacharel em Design de Comunicação Visual na instituição onde a pesquisa se desenvolve, tendo, na trajetória formativa, vivenciado, enquanto estudante, interações com professores que hoje são participantes desta pesquisa, atravessa minhas possibilidades perceptivo-interpretativas por uma experiência de vida. Traz, também, informações recolhidas no diálogo com colegas da graduação, que costuram este tema e não podem ser excluídas de quem sou hoje e de minha atuação como pesquisadora-em-formação, que se debruça sobre as questões da construção de sentidos sobre o corpo, enquanto estrutura de significação e suporte de saber e memória nos processos formativos e suporte em contextos pedagógicos do Design.

Soma-se a isto fato relatado anteriormente nesta tese: no segundo semestre de 2022, me tornei professora do quadro complementar na instituição em que a pesquisa se realiza, assumindo quatro disciplinas de eixos distintos. Esta experiência, ainda que recente, tem atravessado de forma determinante minha percepção sobre o campo do Ensino em Design, repercutindo, inclusive, de forma definitiva para o reenquadramento do tema sob o qual esta pesquisa se debruça. A este serpenteio entre diversos recortes de pesquisa, vivido em anos pandêmicos, dediquei o preâmbulo deste trabalho. Na Introdução situo como, já em meus primeiros meses à frente de turmas de graduação, me senti imbricada em situações na lida diária com estudantes que extrapolam o ofício docente num sentido restrito. Situações que, mesmo sem a distância temporal ou estabilidade teórico-reflexiva para adentrar profundamente sobre elas, se apresentam no dia a dia da sala de aula, nos encontros com estudantes pelos espaços da universidade, nos e-mails que chegam diante da impossibilidade emocional e psíquica da presença em aula, e abrem um campo de reflexão sobre a condição exotópica sobre a qual me insiro - tanto na

posição de professora, quanto na posição de pesquisadora - refletindo sobre o contexto situacional do ensino superior em Design.

Mas muito além desta vivência institucional, entendo que o lugar de pesquisadora de onde me posiciono é marcado por particularidades que afetam de maneira relevante o delineamento e mergulho no tema desta pesquisa. Sou designer, formada Bacharel e Mestre na instituição onde hoje leciono. Mas, antes de vir-a-ser designer, minha história profissional começa na Música, mais especificamente em práticas artísticas relacionadas à cultura popular latino-americana, cantando e percutindo – ofício que pratico desde os dezesseis anos e, por isso, se confunde com a minha própria história de vida. Esta escola da rua, em que se toca e canta com muita gente e com os corpos todos é, também, o horizonte de onde falo de corporeidade, das estruturas de significação que o corpo em movimento orchestra: uma trama invisível de fios articuladores entre gente, território, instrumento, percursos, sons, desejos, existências, rupturas e reivindicações. Tornar-me musicista, e principalmente musicista em tradições da cultura popular, me fez navegar também pelo aprendizado da criação e performance em corpos coletivos: articular com serenidade as vontades e limites – pessoais, estruturais, institucionais; buscar caminhos para viabilizar frentes de cultura; negociar, no corpo-a-corpo, formas de ocupação da rua; mobilizar a brincadeira como reivindicação política.

Em paralelo à prática artística, minha formação musical é costurada de maneira inseparável das práticas de docência: aos quatorze anos iniciei um percurso no ensino de música, acompanhando primeiro como estudante-ajudante, e depois como assistente, oficinas e cursos de musicalização do método O Passo¹⁸. Com O Passo e Lucas Ciavatta, seu criador, tive a oportunidade de rodar estados do Brasil e países europeus participando de processos formativos de jovens e adultos, músicos amadores e profissionais, em busca de aprofundamento na percepção rítmica. Ensinando este método, fortemente ancorado no movimento dos corpos como fundamento pedagógico, acompanhei de perto corpos “sem ritmo” encontrarem seus tempos, movimentos fragmentados incorporarem os ciclos coletivos: gente que, investigando o corpo em movimento, entendeu como habitar o som em coletividade. Tocar sozinho é bom demais, mas tocar junto... é o misterioso milagre do mundo. E ver estes processos tão de perto, e desde muito nova, nunca me deixou dúvidas de que os movimentos de significação em interação são, essencialmente, corporais. Tornar-me professora de percepção rítmica e percussão implicou em

18. Informações sobre a história e o projeto pedagógico d'O Passo podem ser encontrados no website do Instituto d'O Passo. Disponível em <https://www.institutodopasso.org/>. Último acesso: abril de 2024.

aprender a ler o corpo em movimento, a encontrar estratégias para engajar os gestos, particulares às histórias marcadas em cada corpo, na produção dos sentidos do som.

Esta trajetória, bastante precoce com o ensino e performance musical, me conduziram à minha primeira formação em Ensino Superior – Licenciatura em Música. Estive por quatro anos na Unirio, onde pude abrir um campo de estudos formais em Educação Musical. Esta formação, embora quase concluída, ficou sem fechamento em função de uma série de greves nas instituições de ensino públicas em meus últimos anos de graduação. Movida por uma frustração enorme com a imprevisibilidade de término, cheguei ao Design meio desavisada, buscando na pior das hipóteses “não perder tempo” e, na melhor delas, tatear outras possibilidades profissionais, outros processos de criação. Foi muito melhor do que isso: no Design, entendi que a Música é sim a minha língua-mãe, mas que o que me comove e afeta é entender os processos de significação mediados por um corpo senciente, e atuar para que este corpo seja íntegro em sua corporeidade – seja lá qual for a linguagem. Tenho tido cada dia mais certeza que este é um privilégio enorme deste campo, que escolhi para me inventar pesquisadora.

4.3 O Contexto Situacional

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa se desenvolve a partir de observações situações didático-pedagógicas em sala de aula e entrevistas com docentes vinculados a um curso de Bacharelado em Design de uma universidade da cidade do Rio de Janeiro.

A graduação em Design a qual nos referimos foi inaugurada no final da década de 1970, e ao longo de quarenta anos se tornou referência no âmbito da educação formal em Design, com importante participação também na consolidação dos estudos avançados em nível de pós-graduação em Design no Brasil. A atuação de professores e pesquisadores colabora de maneira determinante para a construção de pensamento teórico, epistemológico e metodológico de abordagens em Design Social. O curso recebe em média cem novos estudantes por ano, estabelecendo-se como uma das graduações com maior número de estudantes da instituição. Isto também se reflete na configuração de um corpo docente volumoso, incluindo professores, técnicos laboratoriais e pesquisadores das mais diversas áreas de atuação em Design na contemporaneidade.

A matriz curricular em vigência assume viés pedagógico integralista, que permite aos estudantes a escolha entre seis ênfases nos seus anos finais de formação. A adoção do termo "ênfase" reflete a reconfiguração do entendimento da práxis do Design na contemporaneidade,

em que a especialização em técnicas e procedimentos relativos à especificidades das materialidades e naturezas de objetos participa de formação holística, objetivando habilitar o profissional em formação para ampla atuação no mercado. Dentre as seis ênfases oferecidas, há a ocorrência dos termos "corpo" e "multissensorialidade" como conceitos-chaves em duas delas. Entendemos que esta ocorrência indicia a existência de um projeto político-pedagógico que incorpora de alguma forma fundamentos de tradições de pensamento sobre os processos de significação discutidos nesta pesquisa. Este cenário configura o contexto situacional em que desenvolvemos a pesquisa como um território de interesse para a discussão que propomos neste trabalho, permitindo-nos investigar sentidos sobre corpo e multimodalidade internos aos discursos institucionais expressos nos textos que estruturam o projeto pedagógico da instituição.

4.4 Das formas de fazer: elegendo a Observação Participante como primeiro movimento de pesquisa

Como antecipado, esta pesquisa articula dois momentos distintos de colheita de informações: o Pré-Campo, de conduta exploratória e não estruturada; e a realização de Entrevistas em abordagem cartográfica. Explicitamos, nesta seção, as opções teórico-metodológicas que conduziram esta etapa do trabalho.

4.4.1 Observação Participante

Inserida no conjunto de técnicas pertencentes às práticas do paradigma de pesquisa qualitativa, a observação participante inscreve-se numa abordagem de inspiração etnográfica e tem, como potencialidade, a possibilidade de acessar situações e interações em seu contexto situacional real (Angrosino, 2009). Entendemos que a variabilidade de condições de posicionamento do pesquisador no espaço para a observação, e a possível inserção em interações que não estão diretamente relacionadas ao objeto de estudo são alguns dos imprevistos possíveis quando opta-se pela observação participante. No entanto, estes momentos “imponderáveis” da experiência não constituem entraves ou impedimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Pelo contrário, reafirmando uma posição epistemológica dialógica, que visa a exotopia (Bakhtin, XXXX), assumimos um campo de visão a partir das interações em observação, em que, a imprevisibilidade do estar-no-mundo confere, também, uma riqueza de informações, adiciona camadas à percepção das relações no contexto estudado, e, possibilita a aproximação entre pesquisadora e participantes.

4.4.2 Registro da Observação Participante

Como forma de registro, adotamos o caderno de campo, de inspiração etnográfica, com vistas à construção de uma documentação posterior à situação observada, incluindo o relato da aula com atenção direcionada para alguns aspectos que estão na base da discussão desta pesquisa: modos comunicacionais imbricados na prática didático-pedagógica nas camadas instrumentais (materiais, recursos, tecnologias) e interacionais (modos de significação que configuram a comunicação na situação social da aula observada); e a interação dos corpos no espaço.

4.4.3 Delineamento do campo

Como recorte, tomamos um conjunto de disciplinas que lidam explicitamente com temática "corpo" e "multimodalidade" - isto é, disciplinas cujos títulos e/ou ementas citam diretamente tais termos. Na etapa de delimitação do campo da pesquisa, anterior ao Exame de Qualificação, consideramos a possibilidade de conduzir a pesquisa em um grupo de instituição de Ensino Superior em Design, propondo uma análise transversal da relação corpo-ensino de design alinhada aos diferentes projetos político-pedagógicos e suas matrizes curriculares. Este caminho foi desenhado a partir dos comentários feitos pelos membros da banca apontando que, para haver coerência metodológica, uma análise entre instituições necessitaria, antes, o trabalho de identificação em aprofundamento de como cada uma delas, para além do discurso institucional, em seu ethos universitário, se relaciona com a questão do corpo, para, depois, propor uma meta-análise entre instituições.

Ainda que este caminho de pesquisa tenha sido reposicionado após a Qualificação, uma etapa de observação participante foi realizada em caráter de Pré-Campo, de maneira assistemática, em disciplinas da instituição em que a pesquisa se desenvolve. Embora este não tenha sido o percurso de encaminhamento da pesquisa, a partir desta observação, foram formuladas questões sobre a relação corpo-multimodalidade-construção de sentidos pedagógicos, que foram incorporadas como pontos de atenção na realização das entrevistas, e retornam como campo de força analítico na etapa de manejo dos dados, descrita no quinto capítulo.

Diante deste reposicionamento da pesquisa, consideramos pertinente deslocar a descrição detalhada do processo que guiou a delimitação do Pré-Campo antes do Exame de Qualificação para o sexto capítulo - Anexos. Nele, consta o desenvolvimento de um mapeamento da ocorrência dos termos “corpo” e “multimodalidade” em matrizes curriculares, a partir do critério de sua localização geográfica: cursos de Graduação em Design situados no estado do Rio de Janeiro, local em qual está situada a pesquisadora e o Programa de Pós-Graduação em Design

em que esta pesquisa se desenvolve. O resultado deste mapeamento aponta uma relevante discrepância quantitativa, com maior aparição destes termos na instituição em que esta pesquisa se desenvolve em relação às outras instituições de Ensino Superior em Design do Estado do Rio de Janeiro. Não aprofundamos este achado em etapa analítica, mas consideramos um aspecto relevante em caso de expansão desta pesquisa para um cenário estadual.

Observando o conjunto de disciplinas que estão contempladas por este critério na instituição de ensino em que a pesquisa se desenvolve, identificamos que elas aparecem em eixos distintos da base curricular sendo, algumas delas, alocadas em eixos de eletivas e optativas destinadas aos estudantes que escolhem, a partir do quinto período do curso, seguir na trajetória formativa de ênfases específicas. Isto significa que este conjunto de disciplinas não participa da formação de uma parcela considerável de estudantes do curso de Graduação em Design na instituição selecionada - todos que optarem por alguma das seis ênfases que, juntas, estruturam a base curricular implementada em 2021.

Em caráter de pré-campo, decidimos incorporar a observação participante não estruturada nas duas disciplinas obrigatórias que correspondem aos parâmetros metodológicos expostos e situam-se no ciclo básico do curso - trataremos delas pelos títulos de disciplina Corpo e disciplina Multimodalidade. Nos anexos, o leitor também pode encontrar as ementas dessas disciplinas e outras informações que caracterizam o discurso institucional em cada uma delas.

4.5 Pré-Campo: a pesquisa não estruturada

A etapa de pré-campo aconteceu no mês de abril de 2023. Considerando o que foi exposto, anteriormente, sobre a posição de ex-estudante e recém professora, é possível assumir que a etapa de pré-campo, em um sentido amplo, se desenrola desde momentos anteriores às experiências de observação que serão, aqui, relatadas. No entanto, em determinado momento, consideramos importante formalizar esta etapa em situações de sala de aula, de modo que pudessemos assumir mais o papel de observadora do que mediadora das atividades pedagógicas. Tal decisão se mostrou pertinente, uma vez que possibilitou, pela primeira vez no movimento da pesquisa, a formulação de questões que articulavam a reflexão sobre o tema, o referencial bibliográfico e a observação da questão do corpo e da multimodalidade em ação na sala de aula.

Apresentaremos o relato das duas situações de observação, incorporando desenhos esquemáticos realizados em momento imediatamente posterior ao término das aulas. Estes registros, configurados em vista superior da sala de aula, explicitam observações sobre as formas de

ocupação dos corpos nos espaços e movimentos ao longo da atividade em realização. Diferenciamos docentes e pesquisadora dos estudantes pela aplicação de cores nos ícones de pessoas referentes às duas primeiras categorias. Os estudantes foram mantidos em contorno preto. Os movimentos são identificados por setas coloridas.

4.5.1 Disciplina Corpo

4.5.1.1 Contextualizando a disciplina

A disciplina Corpo está situada no eixo de Linguagens, da matriz curricular implementada no ano de 2021. A periodização localiza a disciplina no terceiro período da trajetória formativa do curso. Em função do processo de transição entre o currículo que estava em vigência desde 2009 e o currículo implementado em 2021 e, também, pela alta incidência de afastamentos e trancamentos de disciplinas nos anos de ensino remoto da pandemia Covid-19, ocorre, com frequência, a composição de turmas com estudantes em momentos distintos do curso - seja por uma questão operacional da engenharia de implementação curricular, seja pelo retorno tardio à esta disciplina na retomada no ensino presencial. No primeiro semestre de 2023, momento em que esta pesquisa se desenvolve, a disciplina se ramifica em três turmas, cada uma delas sob mediação de um professor diferente. A turma observada na etapa de pré-campo é composta por trinta estudantes, matriculados entre o segundo e quarto período do curso. A disciplina tem carga horária semanal de quatro horas/aula, localizadas em dois dias da semana.

4.5.1.2 A observação participante em Disciplina Corpo

A observação na turma aconteceu na terceira semana de abril, durante a última aula, antes da finalização de um exercício de construção de uma representação visual do corpo humano, na perspectiva do Design, na esfera do "Eu": a minha relação com o corpo, as relações interiores, subjetivas, individuais. Este exercício, que teve como conclusão uma exposição dos trabalhos desenvolvidos, é parte de um plano de aulas que organiza o desenvolvimento da disciplina no semestre em três "eixos temáticos": O Eu; O Outro; Nós. Em cada um desses momentos da disciplina, há a realização de uma série de atividades mediadas pela professora regente, com a participação de professoras colaboradoras que, uma vez por semana, entram em sala de aula para conduzir práticas corporais.

Neste momento de desenvolvimento da disciplina, os alunos haviam sido introduzidos a práticas corporais ligadas à yoga, enfatizando o olhar interior para o corpo, os fluxos de energia vital, a respiração e a presença. Estas práticas corporais, em articulação com aulas focadas na representação do corpo pelo desenho, mediadas pela professora regente - modelo vivo e

outras atividades que evocaram a construção de uma representação dos corpos no campo do desenho - constituíram a base para o enunciado do exercício em desenvolvimento na aula observada: a elaboração de representações visuais, com livre escolha das técnicas utilizadas, para um tema, também de livre escolha, no contexto das relações dos sujeitos com seus próprios corpos.

A aula observada desenvolveu-se em gênero análogo ao gênero **Atendimento**, descrito em Carvalho e Farbiarz (2012) em pesquisa desenvolvida sobre gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem de aulas do eixo curricular de Projeto:

Os atendimentos são momentos recorrentes ao longo da maioria das aulas nos quais os alunos apresentam e tiram dúvidas sobre seus projetos, junto aos professores regentes. Na medida em que os alunos são informados sobre a proposta e o planejamento das aulas, os professores regentes passam a ministrar as aulas na forma de atendimento. Neste formato, as duplas de alunos narram seu percurso, apresentam ideias e discutem com os professores regentes questões específicas de seus projetos. (Carvalho; Farbiarz, 2012, p. 190)

Em Nunes, Farbiarz e Oliveira (2020), identificamos que este gênero de aula, muito característico dos contextos situacionais de Ensino de Projeto em Design, também ocorre com frequência em disciplinas localizadas em outros eixos da base curricular, incluindo o eixo de Linguagem. Na pesquisa citada, empregamos o termo "Orientação" como sinônimo de "Atendimento", entendendo que esta palavra explícita, de forma mais precisa, o propósito da aula: orientar os projetos/exercícios em desenvolvimento no escopo de cada disciplina. Nesta tese, seguiremos o uso do termo Orientação para determinar este gênero de aula.

Ao começo da aula, a professora me apresentou para a turma, informando que eu era professora do Departamento e doutoranda; que estudava questões relacionadas ao corpo no design; e, acrescentou, que eu iria acompanhar a aula colaborando com as orientações.

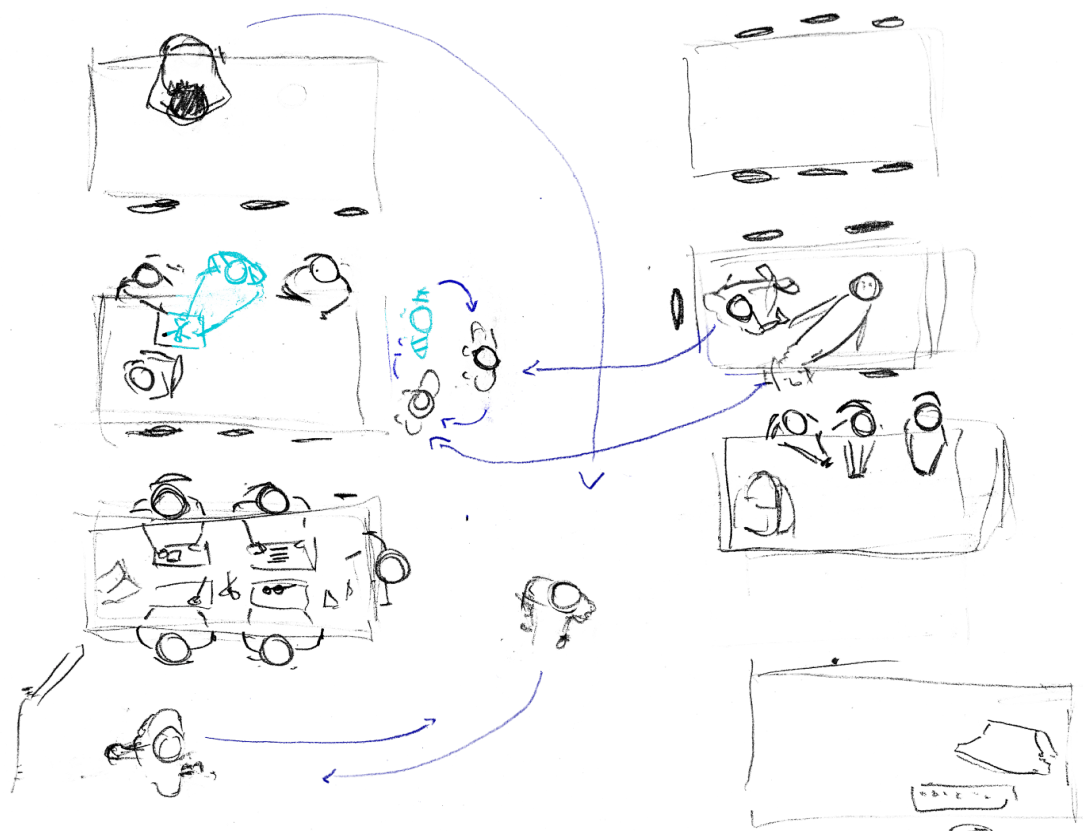


Figura 11 - Fluxo de movimentação em sala de aula na disciplina Corpo. Pesquisadora, e professora identificadas em contornos azuis; movimentos indicados por setas azuis. Fonte: As autoras.

Nas horas seguintes, acompanhei a dinâmica da aula - em alguns momentos ao lado da professora regente, e, em outros, separadamente, para observar outras interações que aconteciam paralelamente à situação de orientação.

Enquanto estava perto da professora, buscava observar o diálogo entre ela e os estudantes, fazendo comentários apenas quando havia algum tipo de aceno à minha participação naquela interação. Nos momentos em que circulava sozinha pelos outros grupos, buscava interagir com os estudantes, perguntando sobre o que se tratava o trabalho de cada um deles, e como eles estavam construindo as representações visuais. A reação da turma à minha presença foi, de uma forma geral, amigável e receptiva - alguns estudantes, inclusive, vieram até a mim, por si mesmos, para mostrar seus trabalhos e pedir opiniões.



Figura 20 - Momento final da aula, esvaziamento do espaço. Pesquisadora e professora identificadas em contornos azuis. Fonte: As autoras.

Alguns pontos observados emergem como questões relevantes a serem incorporadas neste trabalho:

a) A visualidade como modo comunicacional potencializador do corpo sensível:

No exercício observado, identificamos o direcionamento explícito para o desenvolvimento de representações limitadas ao uso de modos comunicacionais visuais estáticos - ilustração, colagem analógica e digital, pintura, foram algumas das técnicas incorporadas pelos estudantes no desenvolvimento dos exercícios. Compreendemos que, a interação com objetos do campo da visualidade, contém em si, o acionamento de outros campos sensíveis das estruturas de significação pelo corpo - no caso das imagens produzidas no exercício observado principalmente: o *gesto* (à medida que as formas corporais em representação no exercício induzem a um espelhamento do próprio gestual do corpo do sujeito que interage com a imagem); e o *espaço*

(uma vez que a interação com as imagens se dá em um contexto concreto, com estruturas arquitetônicas reais que incorrem, invariavelmente, na implicação das relações de proximidade e distância com os objetos e outros corpos, como parte das estruturas de significação da própria imagem).

Algumas perguntas iniciais emergem como que guias no percurso de construção da pesquisa: qual é o lugar do corpo sensível no procedimento de transposição de conceitos, temas, argumentos, para a construção de representações multimodais característico da práxis do design? A prática da representação *per se* tensiona o complexo percepção-racionalização ao polo racionalização, uma vez que, a própria procedimentalidade metodológica da criação prescinde tomadas de decisão e escolhas de linguagem, que passam, invariavelmente, por um processo de elaboração "racionalizada"? E, ainda, se esta racionalidade, como argumentamos a partir de Merleau-Ponty (1999) e de outros autores, só existe mediada pelo corpo enquanto estrutura de significação, como fazer emergir, nos processos de ensino-aprendizagem, uma "racionalidade encarnada" - tornar potente o pensamento do corpo?

b) As relações de movimento e repouso dos corpos em aulas de gênero *Orientação*:

Na aula observada, a professora regente transitava entre as mesas da sala na direção dos estudantes, que estavam espalhados, livremente, criando pequenos grupos de interlocução que falavam sobre assuntos diversos - ora relacionados ao exercício em desenvolvimento, ora não, enquanto cada estudante trabalhava individualmente no refinamento ou finalização de suas representações visuais. Ao longo das duas horas de aula, os estudantes entravam e saíam da sala sem informar à professora, configurando estado de movimento, da parte dos discentes, autônomo e descolado da interação nuclear da aula - a orientação individual da professora. Com exceção deste fluxo de entrada e saída da sala, notei que, ao longo da aula, os estudantes mantiveram-se em estado de repouso, ora sentados nas cadeiras, ora sentados ou deitados em cima das mesas, em algumas situações parados, em pé, conversando com outros colegas. Já a professora, acompanhada por mim, alternava entre estado de repouso (no momento da orientação) e movimento (no deslocamento em direção aos estudantes). Há que se destacar que, mesmo em estado de repouso, em algumas situações de orientação, a professora mantinha-se em pé, conferindo, mesmo em repouso, certo dinamismo e energia, tanto à gestualidade, quanto à relação entre o corpo dela e os estudantes com quem interagía.

Examinando as interações ocorridas durante a minha permanência em sala, por um enquadre aberto, que inclui o todo das ações, chama atenção a presença constante de movimento e repouso, que, ocorrem simultaneamente, tanto da parte da professora quanto dos estudantes,

em um cenário composto por muitas interações paralelas - a maior parte delas não passando pela mediação da professora. A partir daí, refletimos sobre a dimensão da aceitação de um corpo senciante à presença no espaço, participando dele em sua integridade, sensível nas situações de ensino-aprendizagem, autônomo quanto ao seu próprio movimento. Elaboramos aqui mais uma pergunta: o estudante que lida com a possibilidade de estar em sala como quiser, subvertendo, inclusive, o uso convencional do mobiliário em prol do movimento que o corpo demanda, está, mesmo que inconscientemente, participando da situação pedagógica em ato formativo orientado à corporeidade?

c) As relações de presença e ausência nos movimentos dos corpos em aulas de gênero
Orientação

Os estudantes, à medida que concluíam suas orientações com a professora, iam embora - com exceção de alguns poucos que ficaram até o final do tempo regulamentar da aula, aproveitando para trabalhar em sala de aula, ou aguardando colegas que ainda não haviam sido orientados. Esta forma de finalização da aula, com um esvaziamento progressivo da sala, é característica de aulas em gênero **Orientação**. Presumimos, a partir da visão de ex-estudante da graduação, que isto se dá por um acordo tácito entre discentes e docentes de que, em aulas deste gênero, é responsabilidade do estudante ir em direção ao professor, ou ao espaço da sala de aula, para buscar acompanhamento. Este é mais um aspecto interessante a ser investigado em relação aos movimentos dos corpos no contexto pedagógico, e, traz nova pergunta: em situações em que há compreensão das partes de que, o protagonismo da atividade da aula está localizada no estudante, a ausência do corpo em sala de aula não pode se configurar, de certo modo, como uma agência do estudante em relação ao seu próprio processo formativo?

Relatadas as questões iluminadas pela observação de uma aula da disciplina **Corpo**, seguimos para a apresentação e relato da observação participante de uma aula na disciplina **Multimodalidade**.

4.5.2 Disciplina Multimodalidade

4.5.2.1 Contextualizando a disciplina (e um adendo de cunho metodológico).

Multimodalidade é uma disciplina situada no eixo de Linguagens, da matriz curricular implementada no ano de 2021. A periodização localiza a disciplina no segundo período da trajetória formativa do curso. No entanto, identificamos aqui a mesma situação relatada na disciplina **Corpo**: a composição de turmas com estudantes em momentos distintos do curso, por uma

questão operacional de implementação curricular ou pelo retorno tardio à disciplina, na retomada do ensino presencial. No primeiro semestre de 2023, a disciplina também se ramifica em três turmas, cada uma delas sob mediação de um professor diferente.

Na disciplina **Multimodalidade**, a turma observada na etapa de pré-campo é composta por dezesseis estudantes, situados entre o primeiro e terceiro período de curso. A disciplina tem carga horária semanal de três horas/aula, localizadas em um dia da semana. Como explicitado anteriormente, compõe o eixo curricular de Linguagens, em que se concentram disciplinas de caráter teórico-prático, que, pretendem, tratar especificamente do desenvolvimento da percepção, interpretação e análise dos aspectos formais, estruturais, semânticos e pragmáticos dos objetos, sistemas de informação, interfaces e serviços, produzidos no amplo escopo do campo do Design.

4.5.2.2 A observação participante em Multimodalidade

A experiência de observação participante na disciplina **Multimodalidade**, assim como na disciplina referida anteriormente, aconteceu na terceira semana de abril de 2023. A aula eleita para observação dava início a um exercício, em que os estudantes deveriam construir representações, em modalidade e suporte livres, a partir de conceitos elencados para um discurso musical, também, de livre escolha. O exercício tem, como diretriz, a elaboração individual, e, se desenrola por algumas semanas do plano de aula. Os gêneros do núcleo inicial de aulas variam entre expositivo e apresentação - na medida que, o enunciado e o conteúdo teórico são introduzidos pelos professores regentes, em situações expositivas e, que, no processo de desenvolvimento, há marcos de apresentação, por parte dos estudantes, para a turma, do estado mais atual de desenvolvimento do trabalho. Sobre aulas em gênero expositivo, a partir de Carvalho e Farbiarz, identificamos que “as aulas expositivas ocorrem quando os professores regentes pretendem abordar um tópico específico, ou no momento de apresentação da disciplina” (Carvalho; Farbiarz, 2012, p. 201). Sobre as modalidades comunicacionais e recursos, os autores acrescentam que:

Em aulas expositivas e palestras, os professores regentes, os professores de conteúdos e, em alguns casos, palestrantes convidados normalmente expõem oralmente, mas costumam lançar mão tanto do quadro de giz para anotar ou desenhar, quanto de materiais e objetos que servem para ilustrar ou exemplificar, de imagens e vídeos, ou ainda de apresentações eletrônicas em PowerPoint. (ibid., p. 181).

Em relação ao gênero de aula apresentação, os autores situam que tais aulas acontecem em momentos específicos do desenvolvimento na disciplina, normalmente, alinhados a situações avaliativas:

As apresentações consistem em momentos pontuais ao longo do curso em que os alunos mostram seus projetos para a turma e para os professores regentes. Durante as apresentações, os grupos se revezam expondo seus projetos para os professores e o restante da turma, mediante a fala e o emprego de recursos visuais, como cartazes, modelos e apresentações digitais em PowerPoint ou PDF (Portable Document Format - criados a partir de diversos programas). Normalmente as apresentações acontecem em momentos chave da disciplina e estão associados a situações de avaliação. (ibid, p. 201).

Pontuamos que, no caso da disciplina em questão, há situações de apresentação que operam não como avaliação, propriamente, mas, como acompanhamento ou fechamento de uma etapa de exercício em desenvolvimento. A maior parte das aulas que compõem o ciclo de desenvolvimento deste exercício, no entanto, é composta por aulas em gênero orientação. Assim como na disciplina descrita na seção anterior, os estudantes se movimentam na direção dos professores para mostrar o estágio de desenvolvimento e dialogar sobre encaminhamentos.

Na aula em questão, foi realizada uma dinâmica de introdução à ferramenta Quadro Semântico (*moodboard*), que seria utilizada como parte do desenvolvimento de representação dos discursos musicais. A professora regente da mesma disciplina, em outra turma, e eu, optamos por reunir nossas turmas e trabalhar juntas com o grupo de, aproximadamente, quarenta estudantes. Esta decisão foi tomada considerando, entre outras razões periféricas, uma questão surgida na realização do mesmo exercício, em semestre anterior: em 2022.2, quando ingressei no corpo docente e assumi uma turma desta disciplina, estruturamos esta parte de desenvolvimento do exercício em caráter individual, realizado no tempo extra-classe, sem acompanhamento para o desenvolvimento, e, apresentado, para a turma, em uma aula dedicada apenas a esta ação. Naquele momento, estávamos trabalhando com o mesmo plano de aula e enunciados, cada professora conduzindo a atividade com seu grupo de estudantes.

O que notou-se em diálogo sobre os resultados dos trabalhos foi que, em ambas as turmas, a ferramenta do quadro semântico foi subutilizada no processo de desenvolvimento do exercício. Por razões que presumimos estar relacionadas à inexperiência dos estudantes (ainda em começo de formação), constatamos um volume considerável de quadros semânticos que não adentravam no trabalho de conceituação, pesquisa de referencial visual, análise e interpretação da curadoria que eles mesmos haviam feito para a elaboração do quadro. Isto se fazia patente quando, instigados a explicar a razão de escolha de cada um dos elementos que integravam a

composição, os argumentos dos estudantes recaíam no gosto pessoal ("eu achei bonito"; "eu gostei dessa imagem"), ou uma analogia sem fundamentação analítico-interpretativa ("acho que tem tudo a ver com minha música").

Ainda sobre os resultados do trabalho, identificamos, também, a ocorrência de uma argumentação defensiva ("para mim faz sentido"; "acho que depende do seu ponto de vista") entre outras tantas variações de locuções que operam na proteção individual - ou ainda, na busca pelo acerto, como sendo, as nossas indagações, apontamentos de equívocos. Soma-se, a isto, o fato, neste semestre especificamente, uma forte presença de estudantes ingressantes, sem experiência anterior com disciplinas da graduação em Design - responsáveis pela introdução de fundamentos basilares de práticas, ferramentas e métodos característicos do campo. Neste sentido, a decisão pela revisão da estrutura da atividade, incluindo esta etapa do exercício como uma aula-dinâmica funcionaria, também, como introdução e equalização de repertórios diante da diversidade de periodização dos estudantes da turma.

Com isto, esta etapa do exercício passou a ser desenvolvida em uma dinâmica em grupos, com nossa mediação, simultaneamente. A aula se estruturou em dois momentos: o primeiro, em gênero expositivo, ministrada pelas duas professoras regentes, apresentando fundamentos e questões metodológicas a respeito da construção de Quadros Semânticos. No segundo, a realização da dinâmica em que, os estudantes, divididos em grupos de aproximadamente quatro pessoas, recebiam discursos verbais escritos - extratos extraídos da obra *Romance da Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*, de Ariano Suassuna (1971) - como base para o desenvolvimento de quadros semânticos que estabelecessem apontamentos de visualidade, representando conceitos apreendidos do texto recebido.

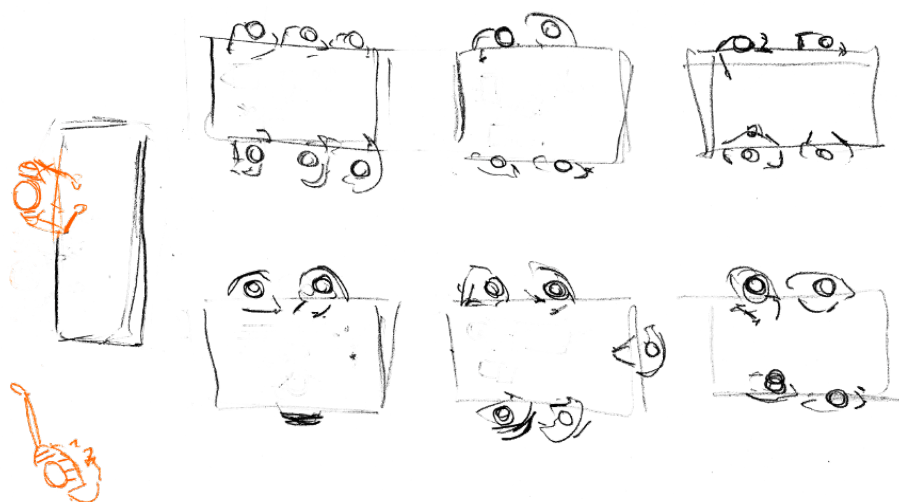


Figura 21 - Primeiro momento da aula, as professoras explicam a atividade. Pesquisadora e professora identificadas em contorno laranja. Fonte: As autoras

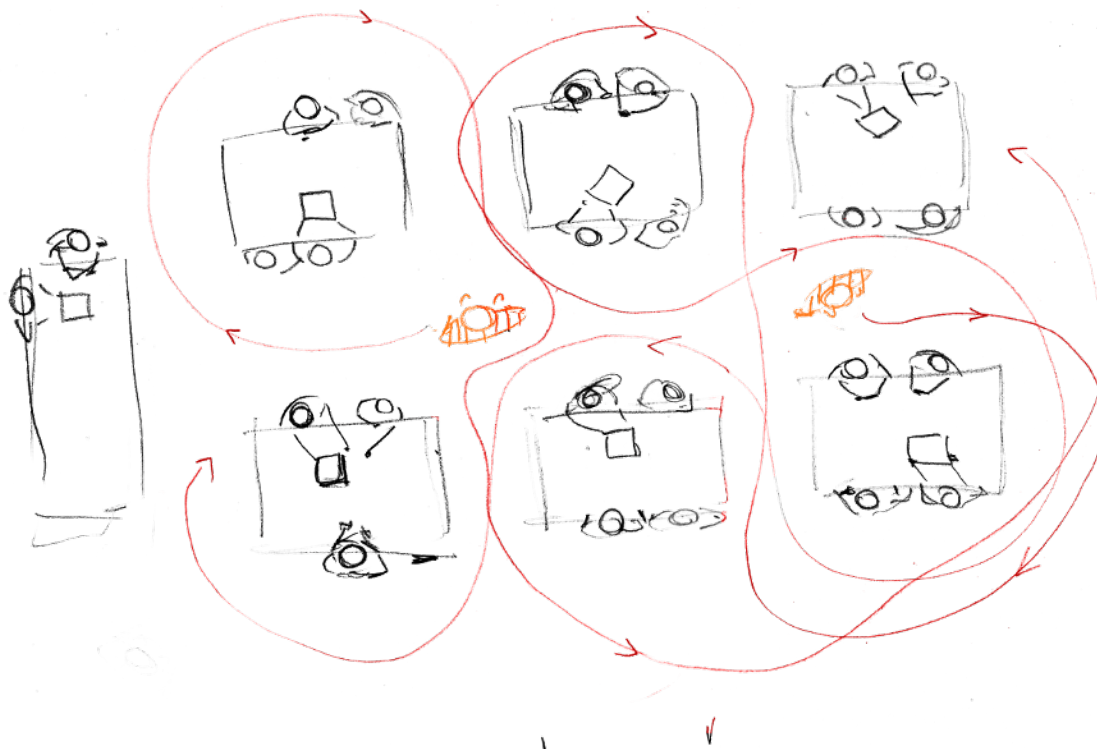


Figura 23 - Segundo momento da aula. As professoras circulam pela sala enquanto estudantes realizam leitura e discussão do texto de base da atividade. Pesquisadora e professora identificadas em contorno laranja; movimentos identificados em setas vermelhas. Fonte: As autoras.

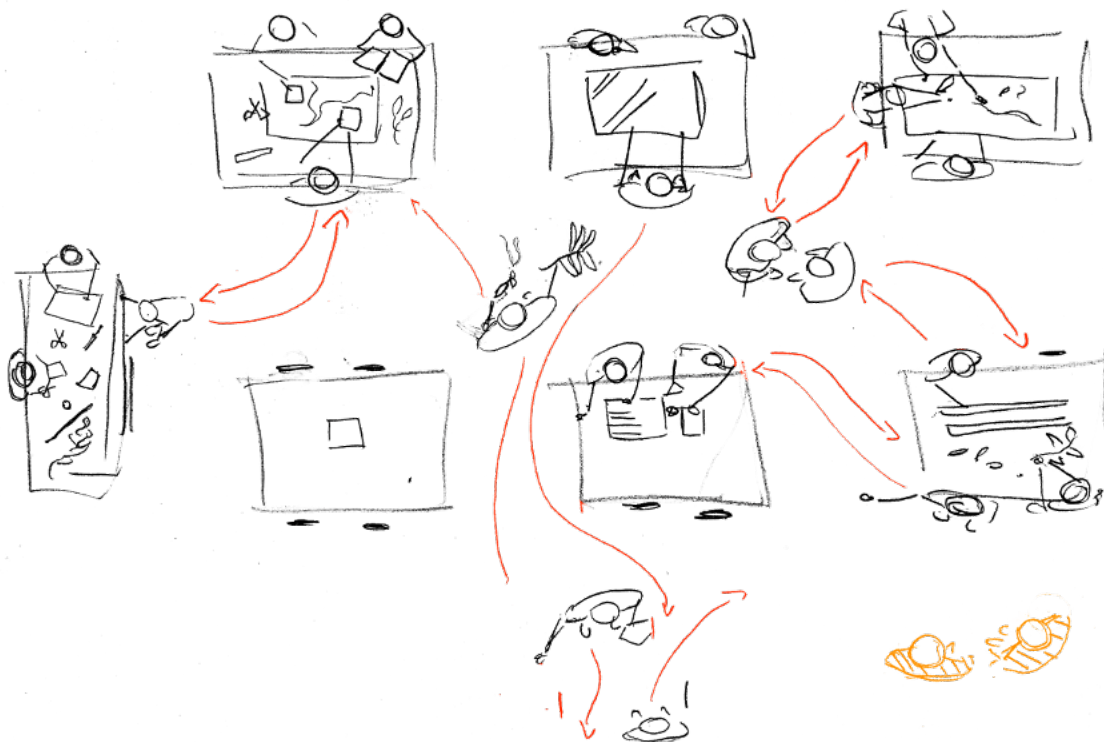


Figura 22 - Terceiro momento da aula. Os estudantes circulam pela sala no desenvolvimento da atividade. Pesquisadora e professora identificadas em contorno laranja; movimentos identificados em setas vermelhas. Fonte: As autoras.

Cada grupo deveria, coletivamente, configurar uma proposta de linguagem, em que os elementos incorporados funcionassem como ponto de partida para o desenvolvimento em cenografia, figurino, caracterização, ou pós-produção. Como materiais, oferecemos variedades de papéis, revistas, tecidos, aviamentos, materiais naturais, de desenho e pintura. Como base, estabelecemos o uso de papel pardo, também fornecido por nós.

Os grupos trabalharam na criação dos quadros semânticos, durante as duas horas restantes de aula, após o fim do momento expositivo. Inicialmente, havíamos previsto, ainda, um terceiro momento de apresentação e análise dos resultados. Porém, no decorrer do desenvolvimento dos quadros semânticos, observando a interação dos grupos e o envolvimento dos estudantes com a dinâmica, consideramos pertinente alongar esta etapa até o término do tempo de aula para que eles pudessem finalizar a proposta com tranquilidade. A etapa de análise foi, portanto, realocada para a aula seguinte. Nossa participação, na dinâmica, se deu pela movimentação pela sala, em observação dos processos, com o mínimo de interferência possível. Aproximávamos dos grupos, de tempos em tempos, quando os mesmos solicitavam nossa colaboração, ou, quando, de longe, identificamos o que parecia ser um estado de paralisação diante da proposta do trabalho (situação que, à medida em que os grupos começavam a fazer algum movimento na direção da realização do quadro semântico, ia se tornando cada vez menos ocorrente). Como pontos relevantes observados para o desenvolvimento deste trabalho, emergem as seguintes questões:

a) Os processos analógicos como *obicere*: fricção e resistência em prol de reconhecimento e reposicionamento do corpo em sala de aula

Na dinâmica observada, houve a restrição de desenvolvimento dos quadros semânticos apenas com elementos de materialidade física - sem incorporação de processos digitais. Han (2022), discutindo sobre a digitalização da vida e a interferência das redes sociais nas formas de interação e comunicação contemporânea, argumenta que, no mundo virtual, se faz ausente a relação dos corpos com o **objeto**. O autor remonta à etimologia da palavra, *obicere*, "que significa contrapor, se colocar diante ou se lançar à frente, acusar" (Han, 2022, p. 71) para construir um pensamento que aponta que o estado de representação que o objeto toma nas mediações digitais o esvazia de sua negatividade como *obicere*; *objeccion* (na derivação em língua francesa) - a objeção, a resistência ao eu, o protesto.

Neste deslocamento perceptivo, Han acrescenta, estrutura-se, também, a perda da "negatividade do contra" (ibid., p. 72) pela descorporificação do mundo, característica de uma nova ordem mundial - a digital. Como desdobramento, o autor sinaliza que, o mundo, hoje, é marcado pela perda da comunicação dos corpos e, neste processo, da perda deste estado de integridade e subsistência do eu pela perda da resistência entre contracorpos - em que, pela resistência do objeto, na fricção com o corpo daquele que entra, emerge um corpo autônomo, que se percebe, a si mesmo, pela negatividade da objeção, da resistência do externo a ele.

A partir de Han, parece pertinente pensar, neste tópico, que a materialidade física, assim como o objeto, oferece, ao corpo-estudante, um *obicere* - uma resistência, uma fricção que, no encontro com o contracorpo, constitui a própria possibilidade do estudante se delinear como corpo sensível, íntegro. O autor afirma que "os objetos digitais não são mais *obicere*. Eles não enfadam mais. Nenhuma resistência parte deles" (ibid., p. 75). Tomando a atividade observada como ponto de partida, na concretude da ação de desenvolvimento de quadros semânticos, podemos confrontar a processualidade de um desenvolvimento em meio digital - em que o corpo, parado diante de um dispositivo, transita sem fricção pelas redes em busca de imagens sem resistência:

Falta às imagens digitais toda magia, todo feitiço, toda sedução. Elas não são mais *contraimagens* que teriam uma *vida própria*, uma *força própria*, que irritariam, enfeitiçariam, estranhariam e inebriariam o observador" (ibid., p. 73. Grifo do autor).

Poderíamos, é claro, contra argumentar que falta, nesta afirmação, a ponderação e contextualização de que, o esvaziamento das imagens digitais não reside no meio, mas nos modos que se estabelecem as relações de consumo promovidos pela ordem interacional das redes. Neste paradigma, acessa-se um sem números de experiências de interação em meios digitais que podem fomentar ao observador resistente experiências estéticas que promovem a percepção da integridade do próprio corpo, o posicionamento friccionado em relação ao que se consome. No entanto, há de se lembrar que, no contexto desta pesquisa, estamos lidando com sujeitos em formação que são nativos digitais, sendo a constituição de suas corporeidades atravessadas pela lógica de consumo de imagens das redes sociais. Soma-se a isto o agravante de que, em função da Pandemia de Covid-19, nos últimos três anos suas vidas foram impositivamente deslocadas para o mundo digital - o estudo; o lazer; o entretenimento; os afetos: todas as instâncias de existência enquanto sujeitos estiveram condicionadas às redes sociais e plataformas de interação digitais, sobre a qual, o autor arremata: "o curtir é o estado de absoluta **atrofia da percepção**" (ibid., p. 73. Grifo nosso).

No desenvolvimento da atividade, observamos uma potência de criação e reflexão sobre os processos, que se distingue fortemente daquele relatado da experiência do semestre anterior. Também emerge como ponto de observação de interesse desta pesquisa a presença intensa do estado de movimento por parte dos estudantes - que entravam e saíam da sala, levantavam em busca de materiais, se dirigiam a outros grupos de trabalho para observar e buscar soluções técnicas de questões que enfrentavam em desenvolvimento de seus próprios quadros semânticos. A partir disso, os impactos da objeção de uma materialidade palpável manifestam-se como questões a serem observadas nas relações entre o corpo e os processos criativos como potenciais recuperadores do corpo sensível às construções de sentidos multimodais.

Os processos analógicos se desdobram na potencialização de corpo sensível à fricção dos modos comunicacionais que, mesmo tendo como produto final a esfera da visualidade (como são os quadros semânticos), é composto por materialidades que formam, conformam e informam estruturas de significação do tato, do olfato, da audição, das relações do corpo no espaço - em estruturas multimodais. Esta mesma natureza de processos faz emergir uma postura ativa, responsiva ao contra-corpo dos objetos externos - ao contrário do corpo adormecido diante de uma tela em busca de imagens dóceis.

Perguntamos, a partir desta elaboração: os processos criativos analógicos, investidos de materialidades palpáveis, oferecem, no contexto formativo do ensino superior em Design, na retomada do contra-corpo, o reconhecimento do corpo senciante resistente e responsivo à uma multimodalidade que fricciona? E ainda: como isso potencializa capacidades crítico-reflexivas sobre criação de objetos, sistemas de informação e serviços em Design?

b) A descentralização das relações de poder inerentes à hierarquia disciplinar professor-estudante a partir de dinâmicas pedagógicas orientadas ao movimento

A presença de duas professoras regentes na sala, em movimento constante pelos grupos de trabalho, fomentou uma espécie de diluição do eixo vertical professor-estudante em uma estrutura interacional horizontalizada. Conjecturamos esta reflexão pela observação de que, à medida que o tempo de exercício corria, os estudantes começaram a deslocar seus questionamentos sobre o exercício de sua professora de pauta também para a professora regente da outra turma. Passaram também a recorrer menos à nossa orientação para tirar dúvidas sobre o desenvolvimento, indagando aos próprios colegas, membros dos seus e de outros grupos.

Este tópico se relaciona com a problemática do corpo senciante à construção de sentidos multimodais de forma periférica, mas oferece uma situação potente para pensar e analisar o

corpo discente em formação na perspectiva do desenvolvimento de autonomia. Para além da dimensão da potência de desenvolvimento coletivizado da proposta da atividade, parece que a própria presença de duas professoras regentes, que mesmo em alinhamento oferecem pontos de vista distintos (e nem sempre concordantes), abre para a turma a possibilidade do amadurecimento da argumentação e exposição ao dissenso, à resistência, à fricção e negociação de sentidos - característicos à práxis do campo do Design.

4.5.3 Considerações sobre o Pré-Campo e encaminhamentos de pesquisa

A experiência de observação participante assistemática em Pré-Campo nos colocou diante de questões relevantes para a investigação dos lugares do corpo, enquanto estrutura de significação sensível à multimodalidade, nos contextos formativos do ensino superior em Design. As duas disciplinas observadas lidam, cada uma com o devido enfoque, com práticas pedagógicas que enfatizam as questões de linguagem, discurso e comunicação, percepção, interpretação e representação. Isto acontece a partir de exercícios com enunciados que demandam dos estudantes, a transposição de temáticas e/ou argumentos em discursos multimodais, no amplo espectro de meios, materialidades e suportes que constituem as práticas de construção de sentidos do campo do Design.

A partir desta experiência de observação, formulamos perguntas que nos levaram a uma importante recondução do percurso da pesquisa, já explicitada anteriormente. Ao invés de trabalhar com um corpus conformado pelo registro da pesquisadora em observação de campo, analisada unilateralmente a partir daquela coordenada já explicitada na seção anterior, optamos por direcionar o movimento da pesquisa para a escuta e diálogo com os docentes. Assumimos o método de entrevistas de manejo cartográfico, realizadas com um grupo de professores. Esta curva no percurso se justifica, principalmente, por uma discussão ocorrida no Exame de Qualificação, em que apontou-se a procedência de assumir um caminho que buscasse formular questões sobre o tema, o lugar do corpo enquanto construtor de sentidos no Ensino do Design, em articulação com outras experiências e pontos de vista diversos.

Assumindo este caráter exploratório e indagatório, consideramos pertinente reconfigurar a pesquisa em uma estrutura que, ao invés de observar situações de sala de aula de outros professores e formular perguntas sobre elas, os professores fossem convidados para dialogar, a partir de uma questão-disparadora, trazendo para o campo outras questões sobre corpo e corporeidade no Ensino em Design. Na próxima seção relataremos o processo de construção das entrevistas, assim como, os procedimentos de transcrição, organização e análise.

4.6 Das formas de fazer: elegendo a entrevista como segundo movimento de pesquisa

Nas seções anteriores, contextualizamos a escolha metodológica pela observação participante em etapa de Pré-Campo. Considerando os achados desta etapa, e as observações da Banca de Exame de Qualificação, a segunda fase de campo deste trabalho é composta pela realização de entrevistas, com um conjunto de oito docentes da graduação em design. Com elas, buscamos a ampliação do campo de visão e formulação de questões a partir de diálogo com múltiplas vozes integrantes do contexto situacional em que a pesquisa se realiza, aprofundando diálogos sobre as estruturas de significação que participam do espaço pedagógico.

4.6.1 Entrevista Aberta, de Manejo Cartográfico

Conduzimos o desenvolvimento, realização e tratamento das entrevistas seguindo as pistas cartográficas apontadas por Tedesco, Sade e Caliman (2013) que buscam orientar o procedimento para que, as mesmas, possam exercer função cartográfica na prática de pesquisa. Os autores fundamentam a entrevista como um processo de co-emergência em que, simultaneamente, acessa-se a experiência vivida dos participantes (o dito, o conteúdo) e cria-se a experiência viva no processo do dizer (o dizer, a expressão e a palavra como ato performático). Tal acepção conduz uma forma de manejo da entrevista em que, distanciando-se do campo da representação de mundos pré-existentes, assume também um caráter ontológico pela gênese de mundos como experiência expressiva. Neste sentido, como enumerado na primeira diretriz proposta pelos autores, *a entrevista visa não a fala sobre a experiência e sim a experiência “na” fala*:

Na entrevista, a fala do entrevistado muitas vezes descreve sua vivência numa perspectiva distanciada e desencarnada. Este distanciamento resulta de práticas e formas de vida pautadas na representação, produtoras da separação entre modos de dizer e o dito (expressão e conteúdo). (Tedesco; Sade; Caliman, 2013, p. 304)

Na contra-mão, o manejo cartográfico visa intervir de forma que o dito possa emergir carregado da força dos conteúdos, eventos e afetos circulantes nas narrativas a partir do encaideamento dos componentes linguísticos e extra-linguísticos, no evento-entrevista. A entrevista, portanto, não media o acesso à informação pela representação dos fatos, mas se efetiva como a própria experiência a partir da fala.

Como segunda diretriz, os autores explicitam que, enquanto cartografia, a entrevista intervém na abertura à experiência do processo do dizer - atentando para os efeitos de abertura e fechamento das interferências do entrevistador sobre a experiência do dizer do entrevistado. Os modos de perguntar e as modalidades de escuta e espelhamento das respostas resultam em operações de alargamento ou estreitamento da experiência em emergência na fala. Considerando que toda pergunta, enquanto ato de fala, pressupõe uma resposta, os autores sinalizam que frequentemente uma pergunta feita num contexto de entrevista pressupõe, implicitamente, uma resposta correta, produzindo um efeito unificador da experiência e, em decorrência, achatando a abertura de sentidos da experiência na fala.

Gostaríamos de antecipar que este tópico será objeto de análise no quinto capítulo, uma vez que houve relevante ocorrência de falas, pausas, gestos de tentativa de alinhamento ao acerto, ou marcas de modalização de falas anteriores. Isto pode ser interpretado tanto como reconfiguração em tempo real da experiência na fala, quanto evasão/diluição de colocações.

Por fim, a terceira diretriz aponta que a entrevista busca pela pluralidade de vozes ancoradas nas acepções da conversa como agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze; Guattari, 1995) e a noção de discurso indireto livre (Bakhtin, 1992), conformada pelo conceito de dialogismo bakhtiniano. Entende-se, nestas duas noções, a dimensão polifônica do processo enunciativo, em que se infiltra, ao discurso do narrador (entrevistado), o discurso narrado - a cadeia de enunciados que constituem o primeiro:

A composição plural de infinitos discursos constrói-se como um coletivo de forças em continuidade com o plano genético da experiência sobre as falas. Como exemplo de agenciamento coletivo de enunciação, o discurso indireto livre comporta potência de criação de sentidos. (Tedesco; Sade; Caliman, 2013, p. 312)

Nesta diretriz, encontramos embasamento que nos permite compreender a fala de cada entrevistado como agenciamento coletivo de outros enunciados - da institucionalidade da universidade, da classe profissional, de visões de mundo e concepções de educação, de entendimentos sobre o campo do Design.

Sobre as classificações de tipos de entrevista, Manzini (1990/1991) explicita que no caso das entrevistas abertas, que também podem receber o título de “não estruturadas”, é realizada uma pergunta que opera como um estímulo para a emergência de informações geradas por associação ao tema e experiências do entrevistado. Nos momentos que seguem a pergunta inicial, o papel do entrevistador é de estabelecer a interlocução por técnicas espelhadas, ou seja, apresentando ao entrevistado uma recapitulação do que compreendeu da resposta para que o

entrevistado continue engajado e falando do assunto, ou conduza novas associações para que o entrevistado faça novas ligações com a resposta inicial.

A escolha pela entrevista aberta se justifica pela possibilidade de, a partir de uma questão-disparadora, abrir um campo de reflexão e co-emergência de experiências com os colaboradores da pesquisa. Entendemos esta entrevista como um momento de incitar os docentes a revisitar suas experiências de vida e de sala de aula, a construírem articulações reflexivas sobre o tema - a entrevista aberta e a formulação de pergunta de abertura - que foram conduzidas como uma espécie de peneiragem: agitação e movimento para fazer com que, o vivido anterior ao momento da entrevista, resulte em um novo conjunto de informações, reorganizado do mesmo vivido, que passou pelas tramas-perguntas (ora mais largas, ora mais estreitas) na experiência-entrevista.

4.6.2 Seleção dos Entrevistados

Uma nova busca pelos construtos “corpo” e “multimodalidade”, realizada no ementário do curso de graduação da instituição, com vistas a identificar todas as disciplinas que se enquadram neste critério, resultou em um compilado de dezoito disciplinas previstas na base curricular do curso de Graduação em Design. Destas, apenas onze estavam em oferecimento neste momento da pesquisa, ministradas por um conjunto de catorze docentes. Foi disparado um convite à participação para este conjunto de professores e professoras, havendo retorno positivo de oito professores. Dentre os oito professores que se disponibilizaram a participar dos diálogos, dois deles ocupam paralelamente cargos de supervisão. Por fim, decidimos incluir, neste corpus, a professora que ocupa o cargo de coordenação no momento em que a pesquisa se desenvolve. Isto por entender que, na figura dela, personifica-se o discurso institucional do projeto pedagógico da Graduação que está em negociação pelo corpo docente. Assim como no caso dos supervisores, na experiência emergente na entrevista desta participante identificam-se posições ou reflexões relativas a esta função.

A seguir, apresentamos os participantes da pesquisa. Adotamos nomes fictícios e outras medidas de supressão de informações, com objetivo de preservar a identidade de cada um deles. Apontaremos as faixas etárias, descreveremos, de forma genérica, as áreas do Design que se aproximam e o exercício ou não de cargos de gestão, concomitantemente, à prática como docentes – todas as informações foram declaradas pelos próprios docentes. Acreditamos que estas duas informações se fazem relevantes, uma vez que, os sentidos que emergem nas experiências de entrevista, são atravessados por estes posicionamentos da prática profissional e relação com a instituição.

Nome	Idade (anos)	Tempo de Docência (anos)	Áreas de aproximação	Atuação em cargo de coordenação ou supervisão?
Eduarda Gomes	49	14	Vídeo Design Social Design Digital Gestão	Sim
Isadora Moraes	59	12	Moda Estamparia Comunicação Visual	Sim
Joana Serra	57	23	Design Gráfico Design Expográfico Experimentações Analógico-Digitais	-
Jonas Borges	51	19	Design de Interação Design Digital Programação Criativa	Sim
Luciano Lima	35	8	Visualização de Dados Programação Design Digital	-
Naiara Carvalho	60	20	Comunicação Visual Ilustração e Arte História da Arte Biônica Ensino de Design Design Social e Sustentável	-
Patrícia Amorim	48	25	Comunicação Multissensorial Moda Sustentabilidade	-
Rodrigo Macedo	42	15	Metodologia de Projeto Problemas Complexos Análise e Definição de Cenários	-

Tabela 1- Síntese de informações dos professores participantes.

4.6.3 Registro das Entrevistas

Considerando a relevância dos fatores extralinguísticos apontados na segunda diretriz apresentada por Tedesco, Sade e Caliman (2013), inicialmente estabelecemos como método de registro a gravação de vídeo, que proporciona o acesso, em etapa de análise e interpretação, à camada de gestos e movimentos feitos pelos entrevistados no momento da entrevista. No entanto, ao responder positivamente ao convite de participação, duas professoras se mostraram incomodadas de serem gravadas com imagem. Uma delas perguntou se poderia ter a sua gravação apenas em formato de áudio, e a outra expressou constrangimento em frente à câmera de filmagem. Considerando as demais diretrizes e pistas do método cartográfico, avaliamos dar prioridade para a construção de um espaço de diálogo confortável e receptivo aos participantes, assumindo a gravação de voz, acompanhada de caderno de campo para anotações sobre outras camadas de informação não linguísticas.

4.6.4 A formulação da questão-disparadora

Neste momento da pesquisa, questões haviam sido elaboradas a partir da observação da etapa de Pré-Campo. Primeiramente, considerou-se desdobrar cada uma das formulações de Pré-Campo em perguntas que pudessem ser avaliadas, comentadas, refletidas pelos docentes participantes. No entanto, tendo em conta que estas formulações partiam de um ponto mobilizado pela observação unilateral, imersa no processo da pesquisa, consideramos que os tópicos estruturados poderiam não encontrar ressonância nas experiências de outros docentes. Julgamos pertinente construir uma nova pergunta que, em caráter exploratório, viabilizasse a emergência destes e de outros tópicos fora do campo de visão de pesquisa.

Voltando aos autores que ancoram a construção da pesquisa, em Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico (hooks, 2013) há a afirmação da autora de que, em sua experiência de estudante e professora, avaliava que a maioria dos professores não sabiam o que fazer com o corpo em sala de aula. O que fazer com o corpo na sala de aula? Uma pergunta simples, como essas que fazem as crianças em busca de respostas para questões filosóficas; perturbadora e impossível de uma só resposta. Ali estava a semente da questão-disparadora.

Mantendo o espírito provocativo da questão enunciada por hooks, realizamos pequenas reconfigurações para que ela se aproximasse um pouco do tema e das questões desta pesquisa, mas se mantendo suficientemente distante para evitar direcionamentos ou enquadramentos restritivos à gênese de experiências na fala, como recomendado na perspectiva do manejo cartográfico. A questão da entrevista foi formulada, de forma a gerar nos entrevistados entendimentos dúbios, polissêmicos, imprecisos pois, consideramos que, é justamente a imprecisão e a

impossibilidade de compreensão e resposta uma ao enunciado, que nos leva a uma diversidade de informações: **quais são os lugares do corpo na sala de aula de Design?**

A primeira entrevista tomou rumos distanciados da questão central da pesquisa¹⁹. Com esta situação, consideramos necessário estabelecer uma questão-síntese que atuasse como fechamento, desempenhando função de espelhamento das experiências em construção na entrevista, mas reconduzindo para a questão do corpo enquanto estrutura de conhecimento em processos pedagógicos. A pergunta que saiu, formulada de “improviso”, no calor da corporeidade, em total atenção àquela experiência inaugural de entrevista, foi **“quais são os lugares do corpo na Educação?”**.

Refletindo sobre esta situação, imediatamente depois do ocorrido, constatamos que, incluir a pergunta-síntese da mesma forma como ela tinha emergido na experiência em si era pertinente, tanto enquanto afirmação da ginga (que, no subcapítulo 2.3 situamos como movimento dialógico respondente à suspensão causada pelo vazio musical), não só como fundamento epistemológico mas também como princípio metodológico, quanto pelo paralelismo com a questão-disparadora - de modo que, independentemente do caminho que a entrevista seguisse, as experiências fossem re-articuladas com a questão inicial. Uma espécie de rito de fechamento, que é, também, recomeço - aludindo à natureza cíclica e infinita que caracteriza o próprio tema da pesquisa.

4.6.5 O local e a condução da Entrevista

Todas as entrevistas foram realizadas no prédio do departamento de Design, tendo como espaço as salas de supervisores e coordenadores e uma sala de reuniões. Esta variação se deu pela demanda de duas professoras que, em função da sobreposição da docência com cargos de coordenação e/ou supervisão pedagógica, solicitaram que as entrevistas fossem conduzidas em seus respectivos espaços de trabalho. Em que pese a diferença entre as salas, todos espaços têm por característica em comum a conformação por paredes e portas de correr de vidro, o que é relevante do ponto de vista da realização dos encontros por atribuir à experiência da entrevista a permeabilidade do movimento cotidiano do departamento: pessoas trabalhando, pessoas buscando café, entradas e saídas, encontros e conversas de corredor, reuniões em outras salas.

19. A partir da questão-disparadora, emergiu fortemente a questão de gênero e identidade racial ao longo dos quatro anos da trajetória formativa, pensando sobre as transformações nos corpos dos discentes.

Acreditamos que, este é um aspecto favorável à abordagem cartográfica, por amenizar a incontornável artificialidade deste tipo de situação interacional, e, potencializar a emergência de realidades a partir da experiência na fala.

Como desdobramento desta característica do espaço, a algumas entrevistas incorre o atravessamento do mundo - a entrada de um professor que cumprimenta o entrevistado; a intervenção de um funcionário técnico-administrativo que indaga o entrevistado sobre alguma demanda estrutural do departamento; a interrupção de um colega para tratar de um assunto urgente que precisa ser encaminhado; a distração da própria pesquisadora pela passagem de alguém de quem dependia para resolver um relevante entrave burocrático em sua matrícula no curso. Tudo isso se faz contexto e participa da interação delimitando um território - material e imaterial - em que os dados ganham forma. Estes atravessamentos foram mantidos nas transcrições.

Tendo a questão-disparadora como ponto de partida para todos os professores participantes, elaboramos uma espécie de lista de tópicos, pontos de atenção, extraídos das formulações feitas na etapa de Pré-Campo, que ajudaram a conduzir o diálogo com os participantes e propor provocações secundárias a partir do que eles enunciaram. Foram eles:

- a) As relações com o espaço;
- b) As relações com as materialidades;
- c) As relações de poder / hierarquias / disciplinaridades
- d) As relações de presença e ausência
- e) A sensorialidade na sala de aula

Após a questão-disparadora, buscamos assegurar a transição do gênero “entrevista” para o gênero “conversa”, acolhendo e incorporando o movimento proposto pelos próprios entrevistados a partir da emergência da experiência na fala. Embora houvesse um conjunto de assuntos relevantes, sistematizados a partir da experiência de pré-campo, a introdução de um novo tópico foi articulada com a resposta/caminho que cada entrevistado tomou a partir da primeira pergunta da entrevista. Com isso, nem todos os tópicos foram abordados com todos os professores; e situações de distanciamento do tópico foram respeitadas. Da mesma forma, novos tópicos apareceram a partir das falas dos professores - insights e articulações que ainda não havíamos conjecturado. Nestas situações, assumimos a postura de embarcar na reflexão proposta sem enquadrá-la em alguma questão prevista. Por fim, todos os professores foram indagados com a questão-síntese. O que resulta desta postura no ato de entrevistar é a emergência de um conjunto extremamente diverso e rico de experiências e posições compartilhadas, que serão articuladas

4.6.6 A Transcrição das Entrevistas

transcrições-tese.ipynb - Detalhes

colabsearch.googleusercontent.com/drivefs/1dY5tAFplaybYm-SMNQD_3IT2IBAtu3aScu0ToI=CrbybJuk3h

transcrições-tese.ipynb

Arquivo Editar Ver inserir Ambiente de execução Ferramentas Ajuda Todas as alterações foram salvas

Código + Texto

Arquivos

sample_data
ediada.mús

10:00:50.000 --> 10:00:00.000 e nome grande e importante, né?

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 De a gente sair de um estado

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 pra outro, pra mim...

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Tava uma coisa de híbrido, pra mim foi assim,

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 foi de frio pro quente,

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 eu vim 100% presencial.

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 20 horas a semana.

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Eu sou tipo o segundo semestre de 2022.

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 21, foi o segundo, né?

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Acho que sim.

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Foi o segundo semestre.

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Então foi assim, foi um impacto muito forte

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 nesses corpos

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 eu saí de aula.

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Acho que não era uma reflexão

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 existencial,

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 uma coisa que eu segunda

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 muito clamoroso, né?

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 De uma maneira...

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 E eu pensei muito nesse...

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Tava muito a ver com

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 o assunto que você tava.

10:00:50.000 --> 10:01:00.000 Eu pensei muito nos corpos que estavam diante de mim mesmo, né?

no próprio título da disciplina. Então é só para contextualizar um pouco para onde vem, para onde está indo. E aí a gente, com metodologia, trabalhar com uma entrevista aberta que tem uma pergunta só, na verdade, que é essa que eu vou te fazer, que é entender para você:

MJ: Quais são os lugares do corpo na sala de aula de design?

PA: Caramba!

[pausa muito longa]

PA: Hum... **[desviou o olhar para baixo, hesitante]**

Após a primeira etapa de transcrição, demonstrada acima, todas as entrevistas foram levadas para uma ferramenta de edição de textos, onde foi realizada a revisão e correção da

versão gerada em inteligência artificial, pela leitura em tempo real com a audição do arquivo de áudio. Neste momento, foram organizados os turnos de fala. Hesitações, pausas longas e outras indicações extra-linguística, quando consideradas relevantes, foram incluídas no texto:

O trabalho de revisão incluiu, também, a alteração de nomes reais para nomes fictícios, assim como a supressão de informações sigilosas - nome de estudantes ou colegas citados nas falas; nomes de instituições; nomes de edifícios e salas da instituição.

4.7 Manejando os dados

Na abordagem cartográfica, a análise é um aspecto que inspira particular atenção por parte dos autores que se dedicam a pensá-la, enquanto metodologia de pesquisa social, voltada à produção de subjetividades. Barros e Barros (2013) assinalam que enquanto método de pesquisa-intervenção, ligada ao acompanhamento de processos e à dissolução do ponto do observador, o sentido de “dado” difere do sentido canônico atribuído a esta materialidade em pesquisa científica, em que, tomando a “cognição por seu caráter de representação, os dados informam algo sobre o objeto estudado; a objetividade do conhecimento produzido está na sua correspondência com esse objeto” (Barros; Barros, 2013, p. 375).

Propondo outra direção analítica, a cartografia assume “dado” não como o que está dado, mas como um “ponto de partida para acessar a experiência” (ibid.). Tal perspectiva implica em um reposicionamento do procedimento de pesquisa, à medida que faz aparecer uma dimensão participativa dos sujeitos na constituição dos dados. O procedimento analítico tem como propósito viabilizar o aparecimento das condições de emergência do objeto-dado, o que o coloca numa posição de heterogeneidade e, potencialmente, dissenso:

O que move a análise em cartografia, portanto, são problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado. É preciso lembrar as indicações de Bergson (1974), de que toda “solução” é coextensiva a um modo de colocar o problema; o problema não é dado, ele depende da criação dos termos nos quais ele vai se apresentar. Analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas. (ibid, 2013, p. 375).

Discutindo a dimensão genética intrínseca à abordagem cartográfica, as autoras apontam a distinção entre este e o método analítico “clássico”, em que visa-se explicar uma realidade complexa pelo desmonte do todo em suas partes, analisando a relação entre elas para construir um discurso explicativo sobre o objeto de pesquisa, decifrando interpretativamente o que está

oculto. Em cartografia toda análise subtende implicação analítica - o que significa opor-se a uma perspectiva de neutralidade analítica, assumindo posição de dar visibilidade às relações que constituem um contexto situacional, uma realidade na qual o pesquisador está imbricado.

Estas relações se estabelecem a partir de analisadores: emergências na fala do processo de produção da dinâmica entre instituído-instituinte. O papel do pesquisador-analista (e não analisador) é o de identificar os efeitos dos analisadores que mobilizam a intervenção. Analisar, no âmbito de processos cartográficos, ganha a dimensão multifacetada como

palavra de desordem de invenção, de conexão, de transgressão. Implicantes e implicadas, pragmáticas ou processualidades, elas insistem em problematizar, na contracorrente dos sedentarismos analíticos 'solucionadores'. Cabe a nós, em modos de viver e pesquisar, evitar que se transformem em tranquilizantes (e perigosas) disciplinas. (Rodrigues, 2012 p. 39 apud Barros; Barros, 2013, p. 376)

Partindo desta contextualização, da postura que assumimos diante dos dados da pesquisa, e do sentido de “dado” no sentido proposto pela abordagem cartográfica, entraremos na explicitação do processo de manejo dos materiais gerados nas entrevistas. Na construção metodológica, seguimos princípios enunciados no referencial teórico que apostam no percurso, na experimentação do pensamento em pesquisa como princípio - um hódos-meta²⁰. Nesse sentido, o que poderá ser percebido é que, nesta pesquisa, as decisões sobre modos de fazer nas etapas que anteriores à análise, propriamente dita - codificação, sistematização - assumem função constituinte de analisadores e, com isso, uma dimensão analítica:

Se há algo de analítico na escolha inicial dos procedimentos a serem empregados é porque, em cartografia, não há como separar a análise das demais fases da pesquisa. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. (Barros; Barros, 2013, p. 378)

É este movimento de retroalimentação entre tratamento e análise que direciona a decisão de posicionar o percurso metodológico de manejo dos dados já como parte do capítulo seguinte, em que se desenvolve a interpretação dos dados, e não no capítulo que se dedica à explicitação dos aspectos metodológicos da pesquisa. Quando este movimento começou, alguns professores que haviam concordado em participar da pesquisa ainda não tinham disponibilidade para o encontro. Em função do volume de informações identificadas em uma leitura panorâmica do material transcrito, decidimos iniciar o processo de organização e tratamento dos dados com o

20. Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009), “uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar do próprio percurso da pesquisa - o hódos-metá da pesquisa” (2009:13).

conjunto das cinco primeiras entrevistas realizadas, incorporando o material das demais entrevistas, que dependia da disponibilidade dos participantes, a medida da sua realização. Considerando que, no viés teórico-metodológico que assumimos aqui, não há entendimento da análise como decomposição do todo analítico, deduzimos que essa forma de proceder não configurava um problema do ponto de vista metodológico. A cada entrada de uma nova experiência, novos analisadores emergiram da experiência e novas relações e encadeamentos analíticos se configuraram.

Encerramos aqui o capítulo que trata do percurso metodológico da presente pesquisa. Nele, passamos pelo referencial teórico adotado para localizar este estudo, situamos o trabalho no paradigma da pesquisa qualitativa de base interpretativista, de natureza exploratória, conduzida a partir dos princípios da Cartografia como método em Pesquisa Social. Esta perspectiva guia a lida com a materialidade discursiva da pesquisa, fundamentando também as reflexões que faremos no desenvolvimento desta pesquisa. No próximo capítulo, trataremos do percurso metodológico desenvolvido para o manejo dos dados, encadeando esta fase da pesquisa com a interpretação empírica dos analisadores consolidados no tratamento dos dados. Buscaremos, à luz do referencial teórico, abrir um campo de discussão sobre sentidos emergentes sobre o corpo e a corporeidade no contexto do ensino em Design, na instituição em que a pesquisa se desenvolve.

5

Achando em pesquisa: amarrações a partir do manejo cartográfico

No capítulo anterior, discorremos sobre o paradigma da pesquisa e as decisões metodológicas que, alinhando-se aos pressupostos da cartografia enquanto abordagem de pesquisa, explicitam nossa forma de lidar com a materialidade discursiva co-construída em experiências de entrevista. Assumindo que em pesquisa cartográfica não há separação entre as fases de coleta, tratamento e análise de dados, tomamos a decisão de incorporar à explicitação do caminho de manejo dos dados neste capítulo o movimento de interpretação dos mesmos. Entendemos que o processo de tratamento dos dados é investido de atitude analítica e interpretativa, o que fundamenta a organização deste caminho. Neste capítulo, apresentaremos o encadeamento entre tratamento, análise e interpretação, deslocando o termo “achados da pesquisa” para a própria processualidade da análise - estamos, portanto, achando em pesquisa. Nas próximas páginas exploraremos este percurso, buscando conduzir o leitor neste processo de achar em pesquisa, a partir do manejo dos dados.

5.1 Desenhando rizomas para sedimentar caminhos

Reconhecer

Considerando a densidade e diversidade do material gerado nos diálogos com professores e a pluralidade de assuntos que surgiram a partir da questão-disparadora, optamos por realizar um primeiro movimento de reconhecimento dos dados: em procedimento manual, tomamos como percurso a aproximação do material movida pela pergunta “do quê?”: do que este professor está falando quando responde à questão-disparadora da entrevista? Como processo, foi realizada a escuta dos áudios e a identificação de pontos de atenção nas falas, que sintetizassem o ponto que estava em construção a cada momento da experiência de entrevista. Alguns exemplos deste procedimento serão explicitados abaixo, identificando em laranja os trechos reproduzidos nas notas-transcrição e, em amarelo, seus “do quês”:

(...) eu acho que é um período da vida do indivíduo de muito relevante de transformação e de experimentar mesmo, tanto que a... Hoje em dia, agora tá mais claro e mais, e já chega assim, mas três anos atrás, ou quatro anos atrás, a gente não tinha, tinham pouquíssimos alunos assumidos como trans, pouquíssimos (Isadora Morais)

>> Olhar para Corpo Discente

Essa parte eu acho que tem umas salas que são mais engessadas, assim, que eu acho que são mais complicadas, mas em geral o design atualmente, eu já dei umas salas no [nome do edifício omitido] que são mais complicadas e tal, mas acho que a gente, não sei se a gente ainda tem sala lá, se o design ainda tem sala lá, as salas com carteiras e tal (Patrícia Amorim)

>> **Espaço Físico**

Por isso que eu falei no início, a gente tenta nos ambientes institucionais tirar tanto o corpo para... Aí eu não sei exatamente porque, mas é... É, assim, de tentar que não entre em qualquer coisa que possa cair numa polêmica ou numa... Acho que é um tabu do corpo. Acho que aí chega numa questão assim, não pode falar de corpo. (Luciano Lima)

>> **Institucionalidade**

Estes trechos, transcritos em notas adesivas, foram associados a outras pequenas notas que identificavam assuntos. À medida que o trabalho de colheita dos pontos de atenção ia sendo feito, o acúmulo de notas permitiu a organização de núcleos temáticos que tiveram a função de delimitar “centros de força”: tópicos que, ao se repetirem nas falas dos participantes, começavam a delimitar temáticas que poderiam, no futuro, guiar o processo de análise e interpretação. Os participantes se mantiveram identificáveis pela utilização de cores diferentes da caneta hidrográfica utilizada. Da mesma forma, mantivemos a distinção de falas extraídas da resposta para a questão-disparadora inicial de outras respostas alternando as cores dos papéis das notas adesivas: todas as notas verdes correspondem às respostas para a questão-disparadora, e as demais cores identificam respostas posteriores. No segundo dia de organização e tratamento dos dados, começam a surgir mais evidentemente campos de força temáticos, que são identificados no mapa com pequenas notas adesivas de cor rosa.



Figura 45 - Sequência de fotografias do processo de organização e tratamento manual dos dados.
Fonte: As autoras.

Ao final da primeira etapa de organização e tratamento dos dados, o mapa era formado por 180 extratos e 16 campos de força, extrapolando o espaço de análise determinado no primeiro dia de organização (delimitado por duas folhas de papel 40kg) tomando paredes, colunas e portas do espaço de trabalho. O processo manual de organização do conteúdo fomentou, além de uma grande familiaridade com o material das entrevistas, o primeiro movimento de tratamento dos dados.

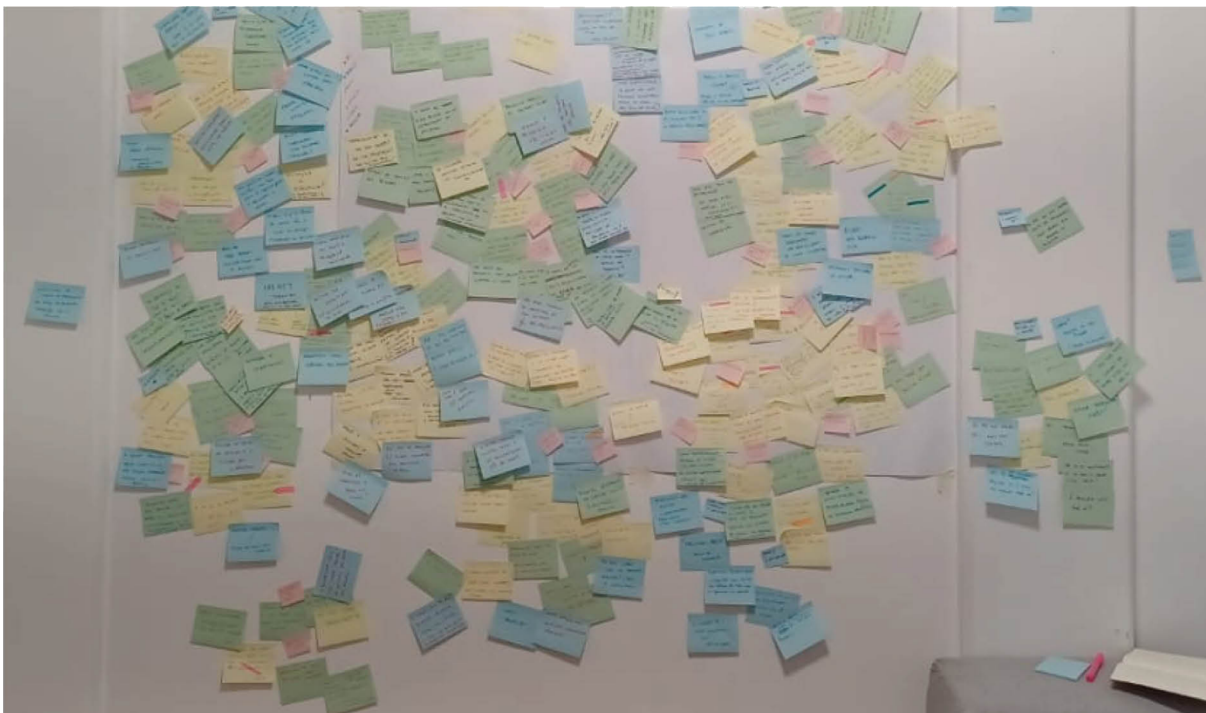


Figura 50 - Resultado parcial do último dia de organização e tratamento manual dos dados. Fonte: As autoras.

Um achado relevante deste momento foi a percepção de que, em alguns analisadores, as transcrições imbricavam mais de um campo de força, estabelecendo possíveis articulações temáticas. Alguns exemplos de encadeamentos investigados nesta etapa serão mostrados a seguir:

(...) e liberta um pouco o aluno, porque é muito maluco isso, porque a gente está em 2023 com tudo que a arte nos mostra, com tudo que a contemporaneidade nos mostra, e o aluno ainda fica, ah, mas isso não está proporcional, ah, o meu desenho está feio, ah, eu não consigo, não está igual. Então, assim, eu tento dar exercícios que favoreçam esse olhar contemporâneo em relação ao desenho, em relação ao outro, em relação à experiência. A experiência de observar, a experiência de criar, a experiência de sonhar, inclusive. Como é que é um corpo livre? Desenhe, o que você acha que é? Não precisa ser um desenho perfeito, pode ser uma sensação. (Naiara Carvalho)

>> Representação + Estratégia Pedagógica + Corpo Significação

(...) aí a gente teve uma reunião no meio e aí os professores falando dessa experiência, você ainda não era professora, né? E aí eu me lembro que isso veio com muita força os professores falando das bolinhas e aí eu fiquei assim, gente como eu naturalizei isso? Como eu me relacionei com essa coisa? E aí eu comecei a refletir sobre isso, isso foi muito natural pra mim. Eu comecei a brincar com um que era um peixe, o outro que tinha um playmobil, falando

que tava falando com um playmobil que era um sonho de infância, e eu embarquei naquele negócio. (Eduarda Gomes)

>> **Pandemia** + **Espaço Virtual** + **Representação** + **Presença/Ausência**

O resultado parcial deste trabalho foi explicitado em duas tabelas que vem a seguir²¹. Na primeira tabela, identificamos as características de cada campo de força e, na segunda, exemplificamos com extratos selecionados o tipo de enunciação que os formam internamente.

CF 01	Concepções de Ensino - Estratégias Pedagógicas	Extratos que explicitam ou indiciam concepções sobre o ensino em design e estratégias para realizar estas concepções na práxis.
CF 02	Corpo: Escolarização, Disciplinaridade	Extratos que elucidam concepções sobre o corpo na escola e os processos disciplinares do ambiente escolar.
CF 03	Corpo como Ferramenta Pedagógica	Extratos que narram situações de uso do corpo como ferramenta no processo pedagógico.
CF 04	Corpo em Comunicação	Extratos que se referem ao potencial de comunicação do corpo nas interações entre estudantes e professores em sala de aula; O corpo e seu gestual como linguagem.
CF 05	Departamento - Currículo	Extratos que explicitam particularidades do projeto pedagógico da instituição.
CF 06	Corpo em Ênfases	Extratos ilustram acepções sobre o corpo nas especificidades das ênfases no ensino em Design.
CF 07	Não Tem Corpo	Extratos que expressam concepções sobre a não participação do corpo em determinada natureza de produção do Design.
CF 08	Presença	Extratos que indicam concepções sobre presença nos processos pedagógicos.
CF 09	Pandemia	Extratos que se referem ao período pandêmico.
CF 10	Materialidade como Questão	Extratos que tratam da a materialidade como indutora de possibilidades de significação.
CF 11	Movimento como Questão	Extratos que tratam do movimento como indutor de possibilidades de significação.

21. Para otimizar o espaço de diagramação do documento, as tabelas foram segmentadas em partes menores. Linhas horizontais de contorno e legendas delimitam o final de cada tabela.

CF 12	Espaço como Questão	Extratos que tratam do espaço como indutor de possibilidades de significação.
CF 13	Representação como Questão	Extratos que tratam dos processos de representação como indutores de possibilidades de significação.
CF 14	Corpo em Significação	Extratos que abordam emergência do corpo senciente.
CF 15	Olhares Docentes para o Corpo Discente	Extratos que trazem observações dos professores sobre o corpo dos estudantes.
CF 16	Alinhamentos Iniciais	Extratos que identificam alinhamentos ao tema na primeira reação do professor diante da pergunta.

Tabela 7 - Síntese de campos de força delineados na segunda etapa de organização. Fonte: As autoras.

CF 01	Concepções de Ensino - Estratégias Pedagógicas	<p>O aluno de design não pode chegar num laboratório e ser demandante. Ele precisa, em alguma medida, encontrar alguma autonomia (EG)</p> <p>Tenho preferido levar os alunos para orientação no laboratório. Quando estão fazendo eles aprendem mais (LL)</p> <p>Teoria e prática andam juntas, fazer e pensar não são coisas separadas... (JB)</p>
CF 02	Corpo_Escolarização, Disciplinaridade	<p>(...) conversando com os alunos às vezes, me vem a recorrência às vezes da imagem de sala de aula como... da escola como prisão e da sala de aula como prisão, como ordenação, como instituição física de controle dos corpos para uma reprodução industrial, não de conhecimento, mas de funcionalidade, né (RM)</p> <p>E as outras salas de aula. Tipo no [nome do edifício omitido]. Que é uma aula expositiva, mais careta do mundo. Com aquele corpo domado de escola, que a pessoa fica olhando, que a pessoa fica anotando (LL)</p>
CF 03	Corpo_Ferramenta Pedagógica	<p>(...) na simulação [de uso dos projetos] eu consigo estimulá-los sensorialmente (PA)</p> <p>Você pode desenhar, por exemplo, você pode desenhar num papel grande com o seu corpo. Não desenhar o corpo, mas usar o seu corpo como o instrumento para o desenho e ver o que sai. Sai uma coisa totalmente abstrata, maluca, mas que o que importa é mais um processo do que provavelmente resultado. (NC)</p>
CF 04	Corpo_Comunicação	<p>Porque quando você vê a pessoa toda encolhida, você sabe que aquela pessoa ali vai ter mais dificuldade de falar, de se relacionar em sala de aula, né, tá no canto, né, como que você também respeita, mas ao mesmo tempo atua para que essa transformação aconteça (IM)</p> <p>Eu pensei muito nesses corpos que tavam na minha frente - o que eles viveram e não viveram durante um tempo e tudo que eles tinham ali represado (EG)</p>

CF 05

Departamento - Currículo

A gente hoje, esse currículo que a gente está construindo, estamos tentando construir, ele tem uma visão de um design muito mais aberta e muito mais centrado, não poderia dizer centrado no humano, ou talvez centrado nas pessoas, sim, mas talvez mais ainda, centrado na sociedade e no ecossistema, porque a gente pode estar falando também das plantas e do ambiente e de tudo mais. (JB)

(...) acho que talvez tenha um pouco a ver com o Design [nesta instituição], o Design que eu aprendi, que demanda estar presente, demanda ver os recursos que a gente tem a mobilizar, em qualquer situação social que a gente enfrenta, é a [nome da sala de aula omitido], é o ir ao campo, é o acompanhar sem saber para quê (RM)

CF 06

Corpo_Ênfases

o corpo nas questões de Comunicação Visual aparece muito na relação que o que você tá projetando vai ter com o usuário (PA)

Na parte de interação, que agora entram muito forte as coisas metaverso, realidades virtuais, etc. A gente tem se questionado muito, né? Que corpo é esse que habita metaverso? (LL)

Então, eu fico vendo, assim, o meu, a minha forma como supervisora de uma ênfase que tem corpo, corpo e moda, a gente não tá falando necessariamente do corpo dentro da sala de aula, a gente tá falando do corpo fora da sala de aula, né? A gente tá olhando pra um outro lugar e tentando projetar para este outro lugar (IM)

CF 07

Não Tem Corpo

a minha área que é interação e comunicação visual, às vezes não tem corpo nenhum (LL)

CF 08

Presença

Porque quando você fala do lugar do corpo na sala de aula, eu penso no lugar do corpo discente, né? Do corpo que tá ali presente ou ausente ou semi-presente, né? Falando de educação, né? (IM)

(...) é claro que essa presença na pandemia tem outra configuração, mas as variações dessa presença, se a gente tá falando, se tá realmente escutando o que eu to dizendo, eu nunca tive a ilusão de que estão me escutando o tempo todo (EG)

(...) alguns alunos ficam melhores quando são virtualizados (LL)

CF 09

Pandemia

(...) durante a pandemia não tinha corpo (IM)

Eu tenho reparado que eu tenho feito muito pós-pandemia, eu não usava muito o quadro antigamente (RM)

CF 10

Materialidade como Questão

(...) a manualidade traz para uma formação humanista... Não to nem dizendo profissional (NC)

O tato da relação com materialidades físicas implica em uma memória que se dá pela manipulação das diferentes informações sensoriais (RM)

O corpo é muito ignorado nas virtualidades (JB)

CF 11

Movimento como Questão

a gente tem vários protocolos que a gente começa a ensinar para os alunos, que são esses protocolos que movimentam o corpo dentro de sala de aula, que botam esse aluno para trabalhar, não que não exista o cerebral, mas que existe o corpo em agitação (RM)

se a gente pensar no nosso curso, no corpo e como a gente transita, tem um traçado que vai até o [nome do edifício omitido], volta... (EG)

CF 12	Espaço como Questão	(...) tem aulas na sala de aula com cadeira de braço que a gente afasta tudo e usa o chão (IM) Pra aula ter mais dinâmica, eu gosto de variar a organização da sala (PA)
CF 13	Design_Corpo Significação	No exercício projetual quando a gente vê que eles não tem noção de escala, aí a gente chama pro corpo (LL) a simultaneidade do trabalho em ferramentas colaborativas virtuais não promove os mesmos sentidos das práticas colaborativas físicas (RM)
CF 14	Design_Corpo Projeto	Então, a gente vê a moda como esse lugar de experimentar com o corpo, até encontrar quem é também. Então, acho que tem uma, uma, uma, uma característica psicológica também, né? Então, de você poder se experimentar e se encontrar e se transformar também, porque, né, as pessoas vão mudando as formas de se apresentar, né? (IM) Que corpo é esse que habita o metaverso? E se esse é um corpo? E quais são as possibilidades dele, né? Porque por exemplo, é um corpo que é altamente customizado (LL)
CF 15	Olhares Docentes para o Corpo Discente	Na sala de aula observo um desconforto com os próprios corpos (NC) Eles usam muito o corpo como espaço de manifestação - corpo estandarte (RM)
CF 16	Alinhamentos Iniciais	Caramba maju... assim né, pergunta de prova (EG) Tá bom. Que difícil, mano. Mas vamos lá. Quer dizer, a gente passa tanto tempo tirando o corpo da nossa vida. Quando você pede ao contrário... (LL)

Tabela 8 - Síntese de campos de força delineados na segunda etapa de organização com extratos exemplificadores. Fonte: As autoras.

Nos extratos acima já é possível começar a identificar imbricamentos de campos de força, levando-nos a entender que não seria possível ou proveitoso caminhar na direção de estabelecer fronteiras rígidas entre eles. Esta característica será elaborada no próximo tópico.

Sistematizar

Com as percepções iniciais, possibilitadas pelo movimento exploratório de familiarização com o material, consideramos pertinente uma nova etapa da organização em espaço digital em plataforma que possibilitasse a síntese das informações recolhidas e um modelo de visualização adequado às particularidades que apareceram no primeiro momento de análise. Optamos por trabalhar com o Obsidian, um software *open source*, utilizado para elaborar mapas mentais e outros tipos de visualização de dados. A escolha desta ferramenta foi feita considerando: 1. a

possibilidade de criar categorizações com diversos níveis hierárquicos; 2. a possibilidade de estabelecer conexões entre os conteúdos; 3. a visualização em estilo rizoma que, além de materializar como imagem aspectos do arcabouço teórico da pesquisa, permite identificar relações de proximidade e distância entre campos de força analíticos. Esta etapa consistiu, portanto, na transposição das notas adesivadas na parede para um novo mapa de análise digital, estabelecendo vínculos entre campos de força analíticos a partir de notas que atravessam mais de um campo:

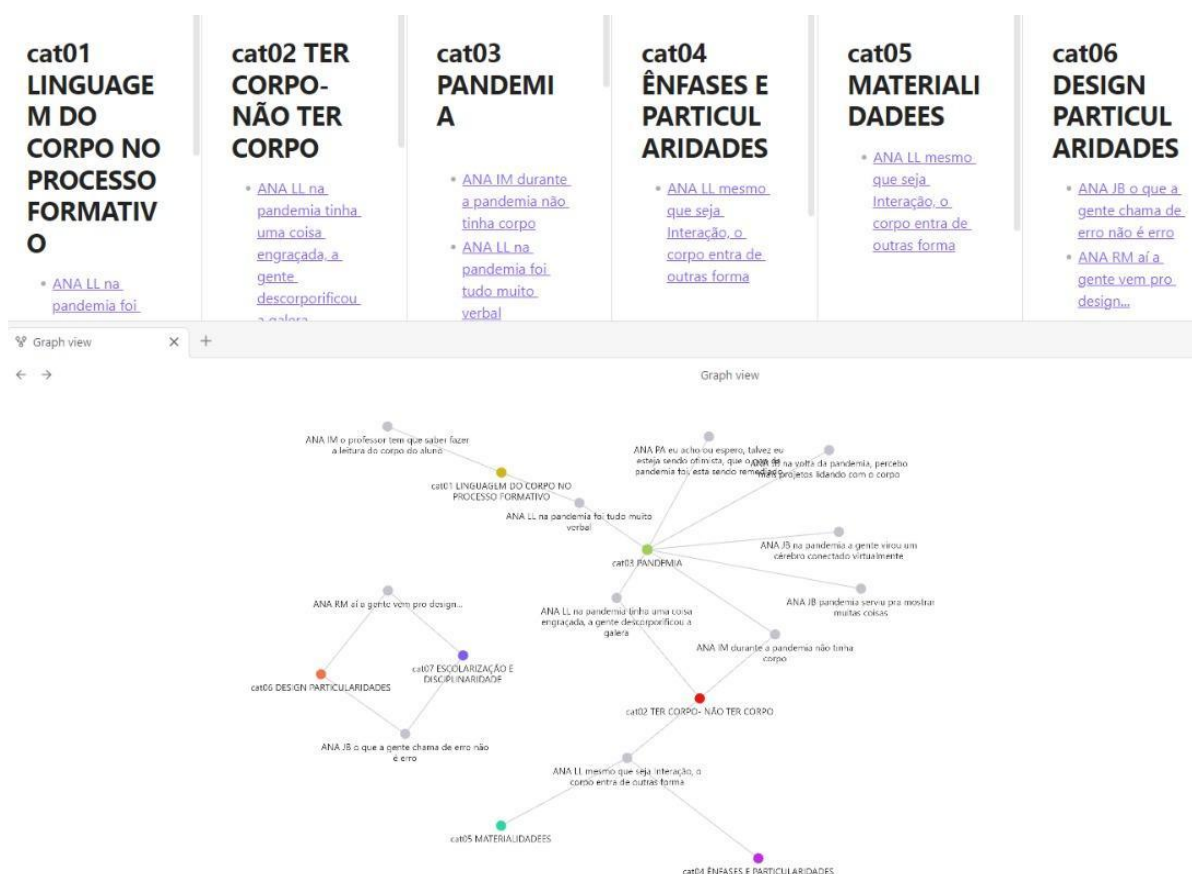


Figura 55 - Captura de tela do primeiro momento do processo de transposição dos dados para a ferramenta Obsidian. Fonte: As autora

Para fins organizacionais, estabelecemos uma nomenclatura de diferenciação dos níveis informacionais existentes no mapa analítico: todas os campos de força foram identificados com a nomenclatura “cf”+numeração (campo de força + numeração); todas as notas-transcrição, com pequenos extratos, foram identificadas com a nomenclatura “ex”+iniciais do docente (extrato + iniciais do docente). Nesta etapa, alguns dados, anteriormente incluídos no mapa analógico foram suprimidos (por redundância ou reavaliação sobre a pertinência dos mesmos). Novos campos de força analíticos, não observados na etapa inicial, foram delineados. Cada dado

do tipo “EX” foi hierarquizado dentro de um dado do tipo “CF”, estabelecendo um conjunto de extratos vinculados a cada campo de força. O resultado parcial desta etapa de organização resultou em um mapa formado por 16 campos de forças e 137 extratos.

Como antecipado, uma percepção importante desta primeira parte de aproximação aos dados foi a de estabelecer cruzamentos entre centros de força. Na sistematização dos dados em Obsidian, conseguimos começar a visualizar vínculos entre campos de força, estabelecendo relações entre temas e as falas dos professores. Como ferramenta de visualização, o Obsidian permite que os pontos no mapa sejam organizados livremente ou, como é o caso da próxima imagem, baseando-se em forças físicas aplicadas à quantidade de extratos em cada categoria para calcular automaticamente as relações de proximidade e distância. Utilizando este recurso com a configuração de 0.5 de um valor total de 1 em força centrípeta (que tende ao centro) e o total de força de repulsão entre pontos e atração pelo número de links, forma-se a primeira estrutura rizomática de análise, desenhada pela relação de forças entre campos de força:

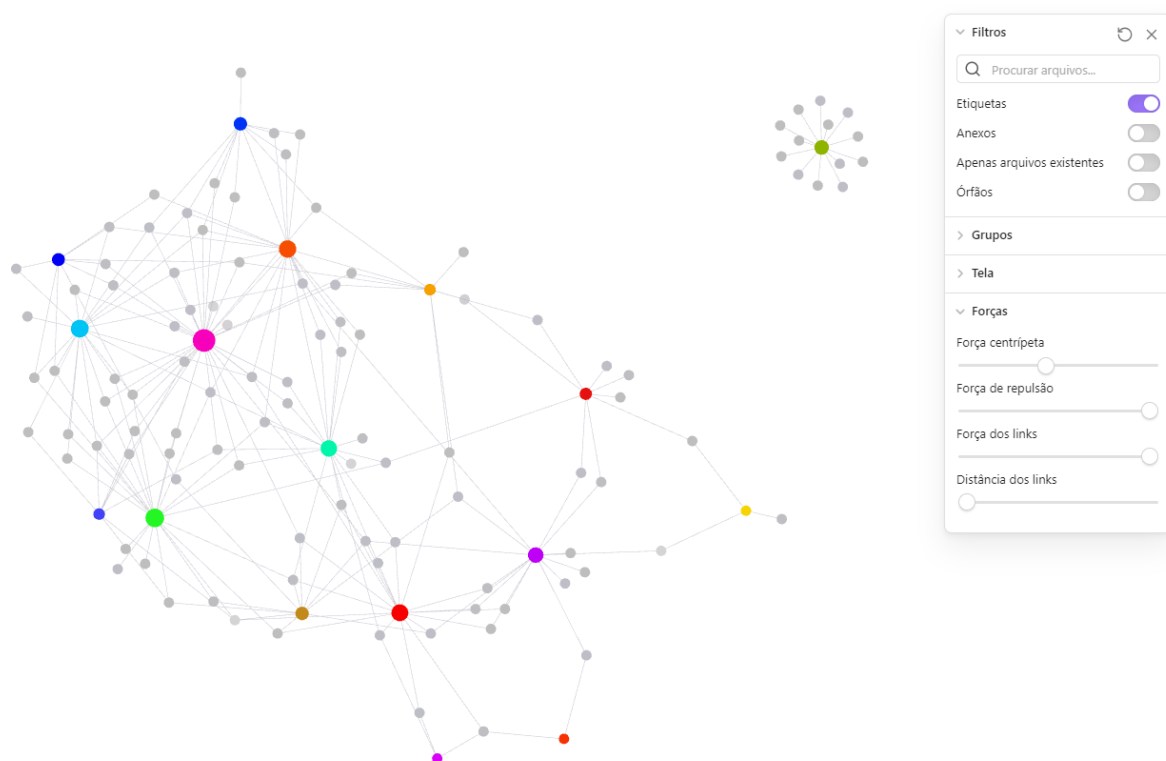


Figura 64 - Captura de tela da primeira versão do rizoma analítico. Fonte: A autora.

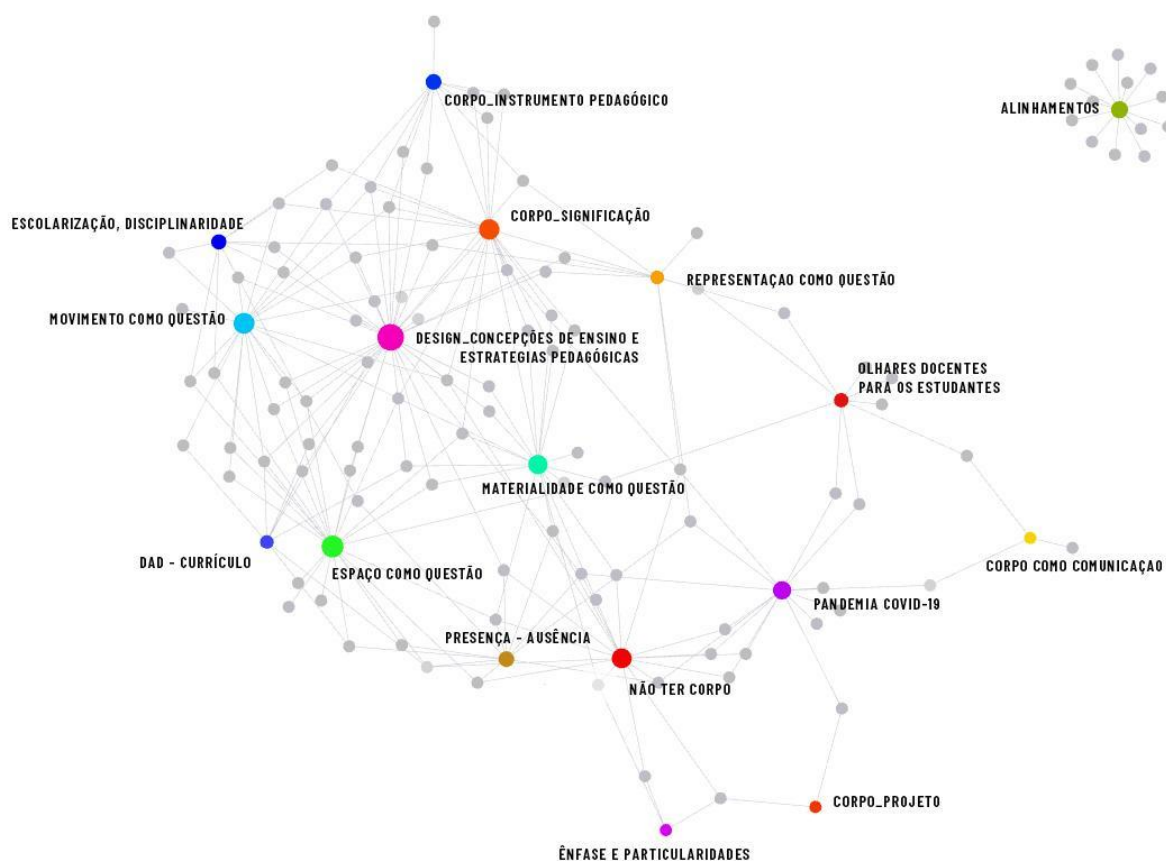


Figura 65 - Captura de tela da primeira versão do rizoma analítico ciom identificação dos centros de força. Fonte: As autoras.

Esta etapa, que iniciou-se como um primeiro movimento de aproximação assistemática do material das entrevistas e identificação de assuntos, se encerrou, portanto, com a consolidação do rizoma analítico que sistematiza os campos de força que emergiram dos diálogos com professores entrevistados.

Um primeiro comentário a partir deste processo é que os lugares do corpo na sala de aula de design são, de fato, lugares no plural. A diversidade de caminhos que manifestam-se, a partir de uma mesma pergunta, assim como as tantas articulações propostas pelos professores sobre o corpo em relação ao ensino de design permitem reafirmar a relevância de trazer o corpo para o centro do debate sobre perspectivas pedagógicas e visualizar a trama complexa de relações que, pelo viés corpo, atravessam o campo da educação em Design. Diante da impossibilidade de adentrar cada um dos centros de força e suas articulações, caminhamos para um terceiro momento do manejo dos dados de delimitação de um campo interpretativo. Com o rizoma analítico e seus centros de força à vista, buscamos perceber pistas ou encadeamentos entre grupos de campos de força que pudessem dar caminhos para o desenvolvimento da interpretação dos dados. Este processo será apresentado e discutido no próximo tópico.

Articular

Analisando a estrutura rizomática, identificamos uma relevante concentração de pontos no lado esquerdo que evidencia, visualmente, a posição subjetiva da pesquisadora em relação ao conteúdo total das entrevistas. Entendemos que esta concentração não é absoluta, no sentido

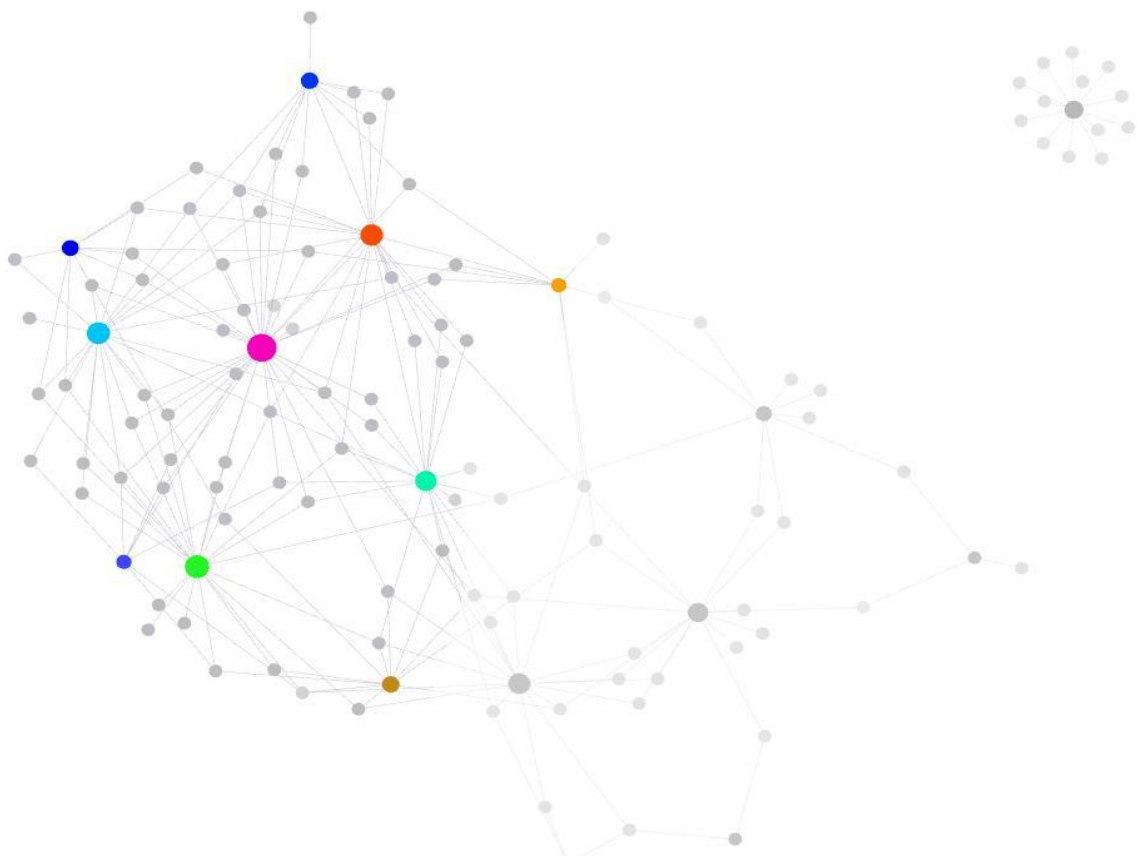


Figura 70 - Identificação da concentração no lado esquerdo do rizoma. Fonte: As autoras.

da contabilização matemática das ocorrências de falas relativas aos tópicos ali articulados. Mas ela traduz uma coordenada de visão e uma forma de olhar, delineando uma espécie de centro coronário do trabalho.

Em seguida, examinando os campos de força localizados nesta parte do rizoma, identificamos a formação de um polígono com uma particularidade relevante: a estruturação por vértices que incluem, as palavras “corpo”; “significação”; “representação”; “materialidade”; “espaço” e “movimento”. Dentro deles, um campo de força constituído pelas palavras “design” e

“ensino”. Analisando este léxico a partir de dois conceitos-chave trabalhados nesta tese - corporeidade (os processos de significação mediados pelo corpo em ação no mundo / significação; movimento; espaço) e multimodalidade (a articulação de materialidades discursivas em representação / significação; representação; materialidade) -, entendemos que, nas falas delimitadas por esta área, encontramos um conjunto de extratos que nos aproxima da identificação de sentidos emergentes sobre estes dois conceitos-chave.

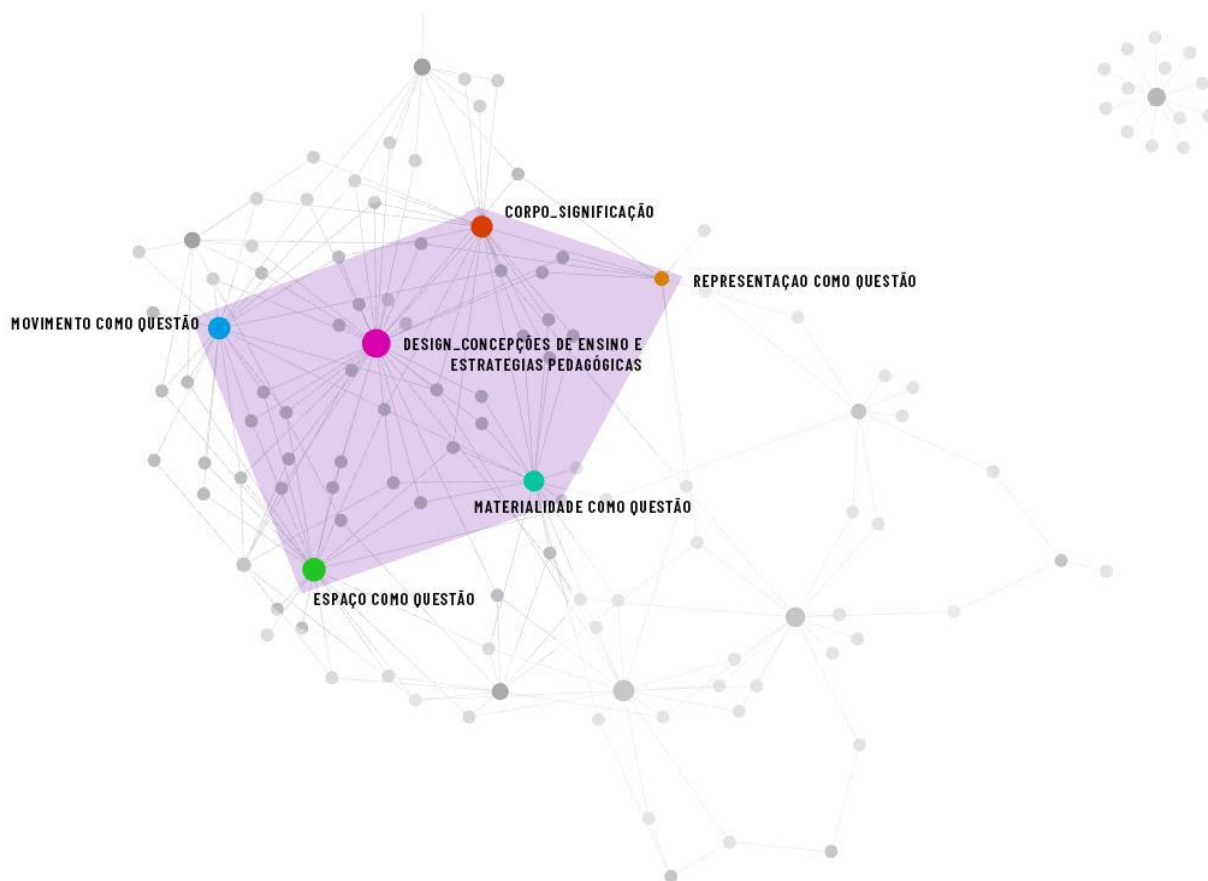


Figura 78 - Polígono corporeidade e multimodalidade - área 1. Fonte: As autoras.

Experimentando um segundo caminho de delineamento do corpus analítico, decidimos voltar às questões formuladas na etapa de pré-campo para explorar relações que pudessem fomentar o mapeamento de outras áreas analíticas. Olhamos para cada uma das perguntas também buscando entender seus “do quês?”. Identificamos as seguintes relações:

- a) **A visualidade como modo comunicacional potencializador do corpo sensível** >> REPRESENTAÇÃO COMO QUESTÃO; CORPO EM SIGNIFICAÇÃO; DESIGN: CONCEPÇÕES DE ENSINO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS;

- b) **As relações de movimento e repouso dos corpos em aulas de gênero Orientação >>**
MOVIMENTO COMO QUESTÃO; ESPAÇO COMO QUESTÃO; CORPO EM SIGNIFICAÇÃO.
- c) **As relações de presença e ausência nos movimentos dos corpos em aulas de gênero orientação >>** PRESENÇA-AUSÊNCIA; ESPAÇO COMO QUESTÃO; MOVIMENTO COMO QUESTÃO (NÃO COMO VÉRTICE, MAS PASSANDO EM UMA DAS ARESTAS); ESCOLARIZAÇÃO, DISCIPLINARIDADE;
- d) **Os processos analógicos como *obicere*: fricção e resistência em prol de reconhecimento e reposicionamento do corpo em sala de aula >>** MATERIALIDADE COMO QUESTÃO; DESIGN: CONCEPÇÕES DE ENSINO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS; CORPO EM SIGNIFICAÇÃO
- e) **A descentralização das relações de poder inerentes à hierarquia disciplinar professor-estudante a partir de dinâmicas pedagógicas orientadas ao movimento >>** ESCOLARIZAÇÃO, DISCIPLINARIDADE; MOVIMENTO COMO QUESTÃO; DESIGN: CONCEPÇÕES DE ENSINO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.

Identificados os centros de força correlatos, voltamos para o rizoma, para identificar suas posições e delinear suas áreas:

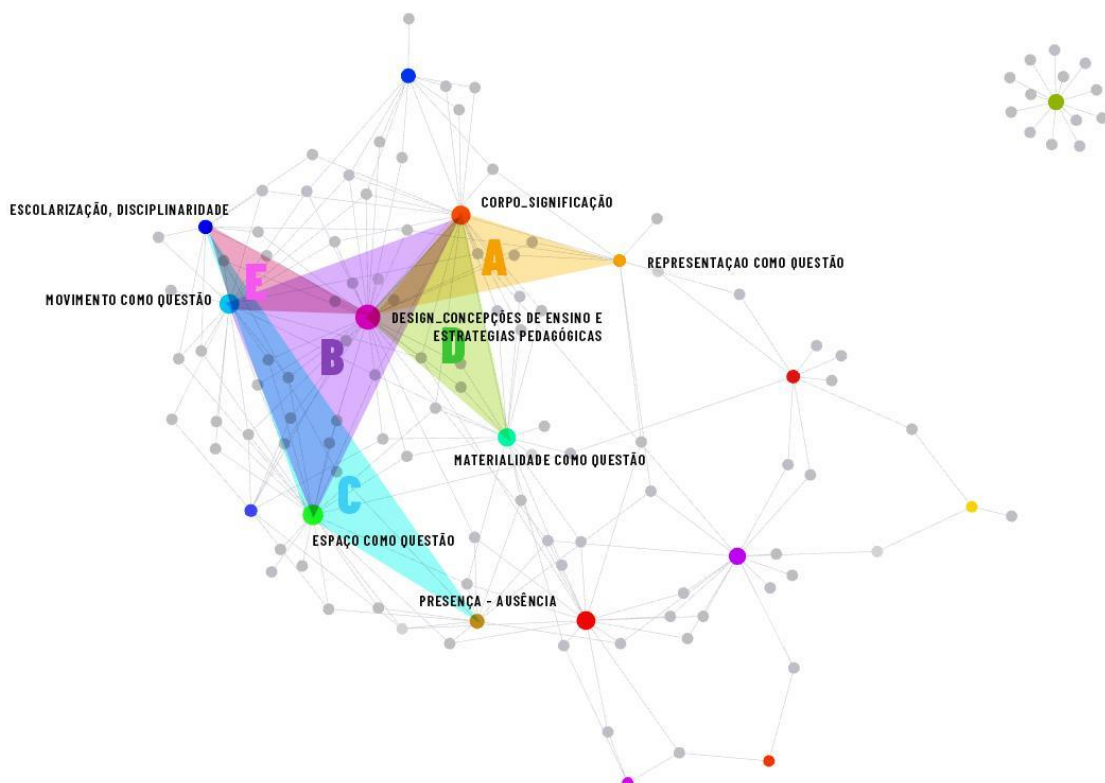


Figura 86 - Triângulos da questões formuladas em pré-campo - área 2. Fonte: As autoras.

Recorrendo ao recurso de sobreposição de camadas, em software de edição de imagens, mesclamos os dois mapeamentos, chegando à demarcação de um território, composto por duas áreas distintas, mas com muitos centros de força coincidentes:

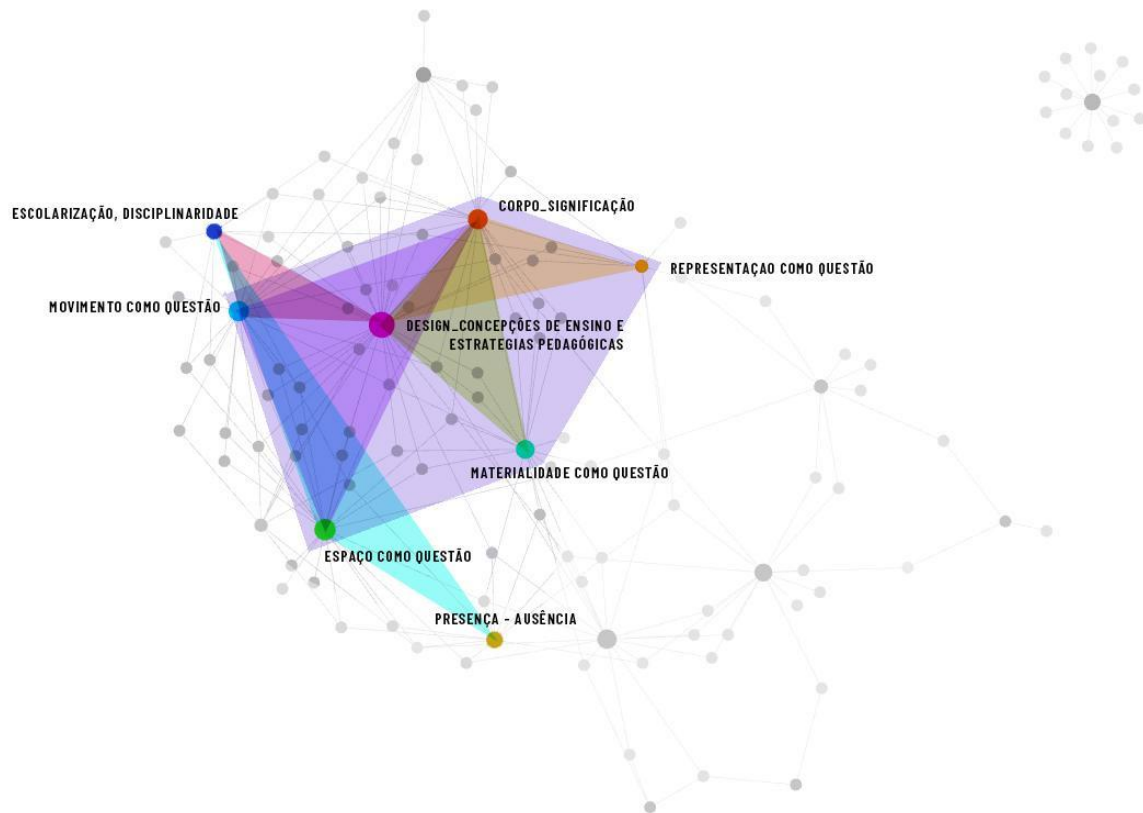


Figura 91 - Território analítico, formado pela sobreposição das áreas 1 e 2. Fonte: As autoras.

Demarcado o território em que se inserem extratos que guardam maior proximidade com o tema da pesquisa, decidimos conduzir a interpretação do material olhando para cada um dos polígonos delineados ao longo do tratamento-analítico dos dados. Em referência ao conjunto de pistas enunciadas por Passos, Kastrup, Escóssia (2009), como guias da deriva, inato ao trabalho de pesquisa cartográfica; e ao conceito de amarração, como apresentado por Simas e Rufino (2018), chamaremos cada um desses polígonos e as questões em emergência suscitadas por eles de “amarrações”:

Amarração é o efeito de, através das mais diferentes formas de textualidade, enunciar múltiplos entenderes em um único dizer. Assim, a amarração jamais será normatizada porque é inapreensível. Mesmo que o enigma lançado seja desamarrado, esse feito só é possível através do lançamento de um novo enigma, uma nova amarração. Ou seja, o

seu desate é sempre provisório e parcial, uma vez que a leitura que o desvenda pode vir a ser apenas parte da construção do enigma e só é possível a partir de um novo verso enigmático que se adicione ao elaborado anteriormente. Nesse sentido, a noção de amarração, assim como a macumba, compreende-se como um fenômeno polifônico, ambivalente e inacabado. (Simas; Rufino, 2018, p. 14)

A este pensamento, outras analogias são possíveis e, acrescentam camadas de vozes que dão profundidade a esta escolha - as Coisas, do compositor Moacir Santos; as Bachianas Brasileiras, de Heitor Villa-Lobos; os frevos Evocação, de Nelson Ferreira, que embalam corpos carnavalescos no carnaval de Olinda; as Orações, da compositora mineira Luiza Brina; e mesmo as Cartas Celestes, de Almeida Prado, apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa, ancoram uma abordagem, no âmbito da composição em Música, da construção de um discurso pelo elo entre partes autônomas, que tem a sua completude semântico-expressiva na relação com as outras. A numeração de cada uma delas, longe de enrijecer uma ordenação sintática linear (como pode ser observado no momento que as composições viram fonogramas gravados e se configuram como disco), iluminam a dimensão processual do desenvolvimento do pensamento compositor que, atravessado pelo tempo e pelo mundo, desdobra uma ideia-em-potencial em potência-materializada no som - a primeira potencialidade; a segunda potencialidades partir da primeira; a terceira a partir da primeira e da segunda; e assim segue, rumo ao infinito. E aqui, outra chave de entendimento interessa: a dimensão inacabável e infinita de desdobramentos - perspectiva que, no caso da obra dos compositores citados, se concretiza a cada novo arranjo feito por outrem, a cada nova gravação ou interpretação, quando ganha texto pela letra. Assumimos, portanto, uma acepção de análise e interpretação que é, também, um ato composicional, uma forma de emergência material das significações elaboradas em corporeidade.

A partir deste prisma, retornamos aos áudios e transcrições das entrevistas, enfatizando as notas de transcrição que estão posicionadas dentro deles. Se a pergunta que mobilizou a primeira rodada de organização do material foi “do quê” (do quê este professor está falando, quais são os centros de força que estão emergindo na experiência da entrevista?), a segunda rodada de audição pode ser caracterizada pela pergunta “o quê?”: ao tocar determinado centro de força, o que está sendo falado? O que está sendo articulado reflexivamente? Neste momento de tratamento dos dados, podemos dizer que saímos de uma superfície para adentrar, de forma interpretativa, na densidade das experiências em emergência na entrevista. Na próxima seção, apresentaremos esta etapa final do manejo dos dados, organizando a exposição em subseções referentes a cada amarração.

5.2 Encadeando vozes para co-construir sentidos: as amarrações

Neste subcapítulo apresentaremos o processo de interpretação dos dados, gerados em entrevistas com os oito docentes participantes da pesquisa. Como antecipado, elas serão introduzidas sob o nome de Amarrações, cada uma delas, referente a um dos campos identificados pelos polígonos demarcados no rizoma analítico. Partimos de momentos das falas dos professores, que constituem extratos analisadores - trechos em que há emergência de reflexões que adicionam novas camadas à discussão sobre lugares do corpo nos processos formativos do ensino superior em Design.

O percurso de interpretação, mobilizado por analisadores que abrem campos de reflexão para a pesquisa, absorve partes de cada entrevista. Os professores participantes não se referem a todos os temas de análise em articulação, o que explica maior ou menor ocorrência de explicitação das falas em determinadas amarrações. Mesmo assim, buscamos, na medida do possível, manter um equilíbrio de participação.

Por fim, reconhecemos que cada entrevista pode fomentar mais inserções em cada amarração, mais camadas interpretativas, outros temas. Fundamentamos a escolha dos extratos nas passagens que destacam de maneira mais concisa potencialidades das reflexões em cada entrevista. As entrevistas na íntegra estão disponíveis no Anexo 2 para leitores que quiserem contextualizar extratos específicos, ou ter acesso ao material em sua totalidade.



AMARRAÇÃO Nº 1

ESCOLARIZAÇÃO E DISCIPLINARIDADE; MOVIMENTO COMO QUESTÃO;
DESIGN: CONCEPÇÕES DE ENSINO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS;

Escola e a graduação em Design: reformulação de esquemas de conhecimento a partir dos movimentos dos corpos nos espaços.

Uma primeira camada de interpretação dos dados diz respeito à construção de perspectivas sobre as formas de ocupação dos corpos nos processos pedagógicos do ensino superior em Design, em oposição ao espaço escolar. Trazemos a fala do professor Rodrigo Macedo, em seu primeiro turno de resposta à questão disparadora:

Pois é, a pergunta é uma provocação ampla... Porque eu acho que **antes de pensar em sala de aula de design, eu penso em sala de aula. Então quais são os lugares do corpo na sala de aula, né, nesse ambiente de troca.** É engraçado, até conversando com os alunos às vezes, porque me vem a recorrência **às vezes da imagem de sala de aula como... da escola como prisão e da sala de aula como prisão, como ordenação, como instituição física de controle dos corpos para uma reprodução industrial, não de conhecimento, mas de funcionalidade, né... Você tem que se tornar uma engrenagem dentro de um processo mais amplo.** (Rodrigo Macedo)

Rodrigo introduz duas concepções do espaço "sala de aula" divergentes entre si, mas participantes dos esquemas de conhecimento consolidados antes do Design, enquanto contexto formativo, entrar nesta equação. De um lado, a sala de aula como ambiente de troca. De outro, a sala de aula escolar, em analogia à prisão, instituição de controle e agenciamento dos corpos pela restrição. São evidentes as influências foucaultianas acerca do espaço escolar como aparatos de controle social, operacionalizando a microfísica do poder. O autor estabelece paralelos entre instituições que implementam projetos de mecanização dos processos produtivos, a partir da disciplinarização dos corpos, na consolidação de prisões modernas, como peças participantes da genealogia da “alma moderna”. Esta alma, extensão modificada da alma que, no contexto de um sistema monarquista teocrática na Idade Média, é o excedente incorpóreo, em que também incide um poder punitivo, concretizado no corpo:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (Foucault, 1997 [1975], p. 32).

Entendemos que a crítica foucaultiana, orientada à observação de como o binômio poder-saber se materializa nos corpos na configuração de uma anatomia política, corre em relação com a concepção merleau-pontiana de corporeidade. Como discutimos no segundo capítulo, o pensamento fenomenológico em Merleau-Ponty (1999 [1945]) subverte o cânone humanista da dualidade hierarquizada entre mente e corpo que marca o pensamento cartesiano, argumentando pela inseparabilidade das parcelas imateriais e materiais da existência do indivíduo enquanto constituintes deste indivíduo como sujeito social. Foucault (1997 [1975]), tratando da descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, identifica na produção discursiva em que já contextualizamos o pensamento cartesiano a incidência de um percurso epistemológico que transita

entre dois caminhos distintos: submissão-utilização e funcionamento-explicação. Estes caminhos, segundo o autor, se encontram na formulação do paradigma do homem-máquina, em que “reina a noção de “docilidade” que une o corpo analisável ao corpo manipulável (...) que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (Foucault, 1997 [1975], p. 163).

Retornando à fala de Rodrigo, se aceitarmos este paralelo com o corpo político em Foucault, começa a se delinear também uma dimensão política da corporeidade enquanto perspectiva participante de concepções sobre os espaços e práticas pedagógicas. Tomaremos a definição de espaço proposta por Santos, em complementação à caracterização proposta no capítulo anterior:

algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente. (Santos, 2008, p. 46).

A concepção de espaço em Santos como conjunto de sistemas de objetos e ações nos permite apreender o movimento como constituinte e constituído, indissociável dos objetos, que também participam da configuração espacial. Espaço, objetos e movimento se articulam dialogicamente em relação a um sistema de valores que o conformam, sendo mantidos ou reformados por ele. Assume-se então uma dimensão ideológica, que nos conduzirá a olhar para estes centros de força como reprodutores ou transgressores de esquemas de conhecimento e perspectivas políticas sobre ensino em Design.

Outros autores dedicam-se à crítica sobre o espaço escolar como agenciador da manutenção de estruturas de poder e controle. Ariès (1978), caracterizando o modelo de tempo e espaço que organiza a instituição escolar, nos permite articular que os mecanismos de disciplinarização, de segmentação do tempo de construção de conhecimento na educação formal em seções homogêneas, estabelecidas artificialmente; e da constrição do espaço, tanto das salas de aula muradas, quanto do próprio mobiliário, configuram ações restritivas. O professor Jonas Barros, quando indagado em pergunta secundária à questão-disparadora sobre o corpo na Educação:

Acho que a primeira coisa é a realidade das escolas, quer dizer, aquela escola sentada com carteiras, sentado cinco horas seguidas. **Isso é uma coisa muito esquisita, né?** (Jonas Barros)

A crítica ao espaço escolar não apresenta nenhum tipo de novidade no contexto do pensamento sobre a educação formal. O professor Jonas acena aos efeitos transformadores dessa crítica, ao corrigir um sentido totalizante de escola, assumindo uma dimensão heterogênea deste espaço enquanto instituição social. O que nos interessa, portanto, é menos o julgamento do professor à realidade escolar, e mais seu alinhamento negativo a ele. A articulação das falas dos dois professores permite assumir um sentido de dissidência em relação a este cânone da forma do corpo na sala de aula escolar. Jonas continua:

Então, assim, acho que é um corpo... **O ideal é um corpo ativo, né? Um corpo se mexendo, um corpo sendo usado, um corpo que fica sentado, fica em pé, fica de joelho, fica deitado.** (Jonas Barros)

Na oposição colocada nas falas dos professores Rodrigo (“sala de aula como lugar de troca” em oposição à sala de aula escolar do controle disciplinar); e Jonas (“coisa muito esquisita” em oposição ao ideal de “um corpo se mexendo, sendo usado”) - é possível articular uma posição de que há, no contexto do ensino em Design, uma reformulação (ou uma demanda de reformulação) do esquema de conhecimento sobre o próprio conceito de sala de aula a partir de um sentido implícito de corporeidade. Esta reformulação emerge de forma mais evidente na fala do professor Rodrigo que, após um primeiro momento da entrevista problematizando a questão da disciplinaridade conformada pelo espaço escolar, estabelece uma ruptura em seu discurso:

Aí... (risos) Aí a gente vem para o design. O Design tem vários espaços. Tem espaço de ensino teórico-prático, tem espaço de ensino de projeto, que aí a gente está falando que você não só a sala de aula, os corpos transitam entre espaços, entre um campo no qual ele dialoga com um parceiro, um laboratório no qual ele experimenta, um lugar onde ele vai comprar insumos para fazer alguma coisa do projeto e a sala de aula na qual ele vai ter orientação, ter acesso a conteúdos, enfim. **Então são várias posturas que são cobradas a partir de um estímulo que é gerado a partir das disciplinas.** (Rodrigo Macedo)

Marcando linguisticamente a oposição entre esquemas de conhecimento a respeito da sala de aula antes do design e no design, na descrição de Rodrigo aparecem componentes que ultrapassam o próprio espaço sala de aula, como contexto formativo. Invocando especificamente o ensino de projeto²², o professor constroi o espaço pedagógico em uma dimensão expandida, que inclui o contexto intra e extra universitário. Há a associação de cada um deles a “posturas cobradas a partir de um estímulo que é gerado a partir das disciplinas”. Configura-se

22. Para aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica no ensino de projeto, ver Oliveira e Couto (2009).

aqui uma acepção sobre o ensino em design em que o “saber” gerado a partir do estímulo das disciplinas é, também, um saber “postura” - modos de ação-linguagem modularizados em um “corpo que transita”, em coordenação de coordenações de condutas consensuais (Maturana, 2002[1998]).

Na concepção explicitada por Rodrigo, o que dá unidade a este todo difuso do espaço pedagógico em design é o corpo que transita. Ocorre aqui, em relação ao paradigma escolar, uma espécie de inversão: desloca-se a centralidade espaço ocupado por um corpo para o corpo que ocupa os espaços. A professora Eduarda fala desta questão, no espaço interior da universidade:

Quando eu chego ali no *[nome do edifício omitido]* eu fico meio melancólica, acho que aquilo ali é meio deprê. Porque não é vazado como aqui é, que vê o *[nome do edifício omitido]*, você não vê o outro, eu acho tudo ali meio... a gente não, embora o, apesar da vista das salas ser maravilhosa e tal mas a gente tem um pouco disso. **Se a gente for pensar do nosso curso, que pensa tanto o corpo como a pesquisa levanta, como a gente transita, tem um traçado daqui que vai até o *[nome do edifício omitido]* pra fazer projeto (...)** (Eduarda Gomes)

O verbo “transitar” aparece, mais uma vez, como particularidade do curso, reforçando a relação de movimento entre espaços internos ao campus universitário, como um aspecto significativo do seu entendimento sobre concepções de ensino em Design. Assumindo espaço e movimento como forças significantes, em articulação com a oposição colocada por Rodrigo, Jonas e Eduarda, é possível caracterizar as possibilidades de construção de sentidos nas práticas formativas em design, como deslocadas da sala de aula e, ainda, do espaço universitário; articuladas entre si como um todo pedagógico pelo trânsito do corpo em movimento - acepção que dialoga com a corporeidade, enquanto condição fundamental de construção de sentidos.

No exposto, identificamos ressonâncias com a proposição do design como ciência incorporada, cunhada por Findeli (2001), tratada na segunda seção do terceiro capítulo. Enquanto ciência incorporada, conjecturamos: é possível pensar em Design não como práxis de configuração de formas, mas como práxis de configuração de formas pela coordenação de movimentos consensualizados? Ou ainda: práxis de coordenação de condutas consensualizadas em movimento para a configuração de formas? Uma pergunta retórica, que abre caminho para discutirmos sua teoria, não pelo viés da produção de seus objetos (tangíveis ou intangíveis), mas pela inter-relação entre objetos e o corpo que, em movimento no espaço, projeta. Seja qual for a resposta, o que parece incontestável é a existência de uma mudança de esquemas de conhecimento entre a relação corpo-espaço escolar e o corpo-espaço graduação em Design, que nos

permite tanto atentar para o estado em que chega o corpo discente ao Ensino Superior, quanto identificar, no conceito de movimento, um radical para se pensar na atividade profissional e no ensino do Design.

O aspecto do estado do corpo discente escolar emerge também na fala de outros participantes. O professor Luciano Lima, quando perguntado sobre quais são as salas de aula que ele ocupa em sua prática, responde:

Então, eu tenho duas salas de aula. Eu tenho o laboratório que eu dou aula. Que é com computadores. Eu - tem uns computadorzinhos. E as pessoas não olham pra mim. Então, fico falando. Não pode querer. Fico falando. Que eles ficam no computador. Às vezes eles viram. Mas essa é uma dinâmica, assim. E as outras salas de aula, tipo [nome do edifício omitido]. **Que é uma aula expositiva, mais careta do mundo. Com aquele corpo domado da escola, que a pessoa fica olhando, que a pessoa fica anotando.** (Luciano Lima)

Aparece na fala de Luciano a relação entre gêneros de aula em Design (Carvalho; Farbiarz, 2013) e uma postura corporal, já enunciada pelo professor Rodrigo. O componente “domado da escola” aponta um determinado esquema de conhecimento trazido pelos estudantes, também alinhado ao argumento foucaultiano, que integra igualmente a heterogeneidade das situações formativas em Design. Ao relacionar um determinado movimento do corpo a uma postura, que é induzida por um gênero de aula - *domado > olhando, anotando > aula expositiva* -, Luciano nos direciona para uma outra face da problemática escola, que diz respeito a como novos esquemas de conhecimento escolares se apresentam na interioridade das particularidades das práticas pedagógicas do Design. Dentre elas, emerge a relação entre teoria e prática, já anunciada anteriormente por Rodrigo, ao descrever tipos de espaço do contexto formativo em Design. O professor Jonas trata deste tópico, com ênfase em espaços de natureza laboratorial:

Eu não tenho muito essa distinção, e a gente procurou não fazer muito nesse currículo uma separação entre teoria e prática. Acho assim, esse eixo, que eu sou supervisor das práticas, tem escrito Práticas Experimentais. Mas, na verdade, a gente acredita que a prática e a teoria são, andam de mão de lado, como é que a gente pode dizer, são duas partes da mesma coisa. É a frase do Donald Schön, acho que fala mais fácil, é, fazer e pensar não são coisas separadas. Quando eu faço uma coisa de maneira inteligente, eu tô pensando enquanto tô fazendo. Então, assim, a gente tenta, no processo do design, não é uma coisa muito assim, ah, vou pensar o que eu vou fazer, agora eu vou fazer aqui sem pensar, vou apertar a parafusa aqui sem pensar. Não, você tá fazendo e tá pensando, tá conceituando. Então, assim, e a gente entende. E no eixo de Linguagens também, que a [nome omitido] é supervisora, ela também não quer dar uma coisa teórica que não tenha prática. Então, também no eixo de Linguagem, os alunos estão o tempo inteiro fazendo coisas nas várias disciplinas. E a gente entende que geometria é uma linguagem, a gente entende que ergodesign é uma linguagem. Então, assim,

a gente, acho que é uma visão também muito nossa, assim, desses autores e de vários outros casos. A gente também não tá inventando a roda o tempo todo, não. **Mas essa visão muito do designer de que a prática levanta questões, você, quando você tá fazendo surgem questões e que aí você vai acessar a teoria para esclarecer você sobre essas questões e a teoria vai te alimentar de questões para a sua prática e a prática vai te alimentar de questões para teoria. Então, assim, um processo muito mais circular e muito mais misturado, então a gente gosta de estar pensando. Então, também eu quero acreditar que no subsolo a gente nunca quer fazer a prática pela prática.** (Jonas Borges)

Jonas, ao situar a relação entre fazer e saber como indissociáveis, acena à crítica colocada por Findeli (2001), do Design como ciência, arte ou estética aplicada, uma visão que aponta, também, para a natureza incorporada do saber constituinte do campo.

Rodrigo e Isadora, falando de suas práticas, contextualizam uma separação entre teoria e prática que permeia estratégias de organização do plano de aula, visando potencializar o engajamento dos estudantes:

Então, por exemplo, eu sentar em sala de aula e expor um conteúdo, eu sei que... Coisas que eu fiz bem recentemente pós pandemia. Eu tenho aulas que são duas vezes por semana. Antigamente eu fazia teoria e prática, teoria e prática. Uma aula teoria, uma outra aula prática. **Eu já entendi que só aula de teoria, sem eles se ativarem fazendo alguma coisa, não funciona. Então eu comecei a quebrar. Eram duas aulas de teoria com prática. Teoria com a prática articulada. Na verdade, ainda faço isso. Primeira aula, teoria com prática articulada. A segunda aula começa na prática que foi iniciada na aula anterior e termina com mais teoria.** (Rodrigo Macedo)

E Isadora:

Eu vejo o corpo mais engajado na prática. Está muito difícil nas aulas que você tenta... é... Eu não dou aula teórica. Eu até estava brincando que na disciplina de *[nome da disciplina omitido]* eu fiz a minha primeira aula teórica. Foi uma aula que eu fui falar do conceito de cultura. Era uma turma muito pequena, muito próxima, foi até divertida, a gente deu muita gargalhada, porque eu falava assim, gente, eu nunca dei uma aula teórica na minha vida. É a minha primeira vez. As minhas aulas de projeto... Claro que eu já fiz aulas de passar slides e falar sobre certos assuntos né, mas não como um aspecto realmente teórico. Então dá para ver que nas aulas se você diminui a luz para passar nos slides, eles ficam com sono. Tem que ser uma coisa assim, sabe, muito cativante para manter ali duas horas de fala, entendeu? **Então eu tenho buscado equilibrar bem, assim. Então, sabe, essa minha aula são duas e duas horas. Então um dia eu faço alguma explanação e já proponho uma prática, na outra eu faço uma prática.** (Isadora Morais)

Os professores reconhecem a distinção entre as duas instâncias da práxis, e indicam optar pela estruturação do plano de aula em articulação das duas como estratégia de engajamento. Em suas falas, fica evidente a importância de momentos de prática, o que também permite afirmar a relevância de um tipo de conhecimento mobilizado pelas estruturas corporais. Não há confirmação se o sentido “não funcionar” expresso na fala de cada um deles refere-se a uma posição epistemológica sobre o imbricamento destas duas instâncias como em Jonas, o que abre espaço para discutir uma possível relação de hierarquia entre elas, que se alterna a depender da disciplina. Independentemente disto, é possível assumir que o verbo transitar também sintetiza, na fala dos professores, um movimento pendular entre teoria e prática. Este movimento, interno às práticas pedagógicas, permite pensar em uma relação cíclica de movimento e repouso como parte do esquema de conhecimento da forma de ocupação da sala de aula e laboratórios.



AMARRAÇÃO N° 2

MOVIMENTO COMO QUESTÃO; ESPAÇO COMO QUESTÃO;
CORPO EM SIGNIFICAÇÃO.

Espaço e movimento: estratégias pedagógicas orientadas à corporeidade como projetos de aprendizagem como invenção de problemas.

Na amarração n° 1, apresentamos extratos analisadores que nos conduzem à reflexão sobre a reconfiguração de esquemas de conhecimento trazidos da experiência escolar no ingresso no ensino superior em design. Argumentamos que a fragmentação da sala de aula em diversos espaços formativos, dispersos - tanto dentro, quanto fora do território universitário - impulsiona transformações relevantes nos esquemas de conhecimento sobre sala de aula. Eles incidem fortemente sobre o movimento dos corpos em relação com os espaços.

Avançando na discussão sobre as implicações da escolarização ao estudante de Design, na amarração anterior, um professor introduz a problemática da postura escolar em práticas pedagógicas em aula expositiva, amplamente reconhecido no esquema de conhecimento esco-

lar. Tratando da aula, realiza a descrição de posturas em relação com a expressão “corpo domado”. Alguns sinônimos²³ encontrados para a palavra “domado” (domesticado; manso; cativo; dominado) permitem atribuir a ela uma inferência sobre ausência de movimento. Pegando o gancho deste extrato:

(...) Que a pessoa fica anotando. E a orientação, que é um lugar... Isso que eu estou tentando, eu me sinto mais à vontade nas orientações. E o que eu tenho gostado de fazer é orientação no laboratório. **Que aí é o seguinte: que é a pessoa está no ato de fazer. Ela está fazendo. Está experimentando. Ela está cortando. Ela está olhando. E a gente vai falando junto. Conversando e fazendo. Então, eu tenho gostado disso.** Mais do que uma aula expositiva, onde eu falo um monte de coisa. Porque falar um monte de coisa. Acaba que... Você tem que atrair verbalmente. Virar uma sedução pela palavra. Você tem que seduzir aquele aluno. (...) E eu tenho achado que isso me drena muito. Mas não por me drenar, **mas porque eu acho que ele não aprende muito. Porque eu acho que quando ele está fazendo e precisa estar mais ativo, me parece mais útil para a sociedade atual.** (Luciano Lima)

Um segundo gênero de aula, característico do Design, é introduzido pelo professor: Orientação. Tratamos dele anteriormente, ao apresentar o pré-campo. Mas, recapitulando sua caracterização, a partir da fala de Luciano, trata-se de um tipo de interação em que estudante e professor dialogam, na maior parte das vezes particularmente, ou entre o grupo (no caso de projetos ou exercícios em grupo), sobre um trabalho em desenvolvimento. A orientação pode ser ou não ser mediada pela apresentação de estudos em desenvolvimento, a partir do qual o professor tece comentários. Na maior parte das ocasiões, discute-se sobre algo que foi feito, ou deverá ser feito em um passado ou futuro imediato, ou mais distante.

Luciano delimita a diferenciação entre esses dois tipos de interação, e, é relevante que ele introduza o gênero orientação logo após caracterizar as aulas expositivas, explicitando, como estratégia pedagógica, a realização de orientações em laboratório para possibilitar que simultaneamente ao diálogo haja uma ação em andamento. Na fala de Luciano, entende-se um sentido de interação expositiva que não necessariamente é teórica, mas corrobora uma dimensão explicativa e/ou argumentativa sobre algo - um processo, uma técnica.

Há a evocação de um questionamento sobre “aprender”, em que ecoam os conceitos de (i) “conhecer-na-ação” e (ii) “reflexão-na-ação”, introduzido por Schön (2004) - e citados no terceiro capítulo a partir de Findeli (2001) - que se referem: (i) ao desenvolvimento de uma inteligência que parte de um conhecimento tácito, consolidado apenas quando experimentado

23. Disponibilizados pelo Dicionário Online de Sinônimos. <https://www.sinonimos.com.br/domado/>. Último acesso em 10 de fevereiro de 2024.

no fazer; e, (ii) ao procedimento simultâneo ao conhecer-na-ação de suspensões do fazer para descrição do que foi feito, em que, a partir da reconstituição descritiva, torna-se possível avaliá-lo, criticamente, e reorganizar estratégias de ação (Schön, 2004).

Kastrup (2001), tratando do problema da aprendizagem, apresenta uma crítica a como, na tradição da ciência moderna, campos que se debruçam sobre o problema da cognição vêm formulando esta questão. A autora refuta a ideia²⁴ de que o processo de aprendizagem se fundamenta na experiência de reconhecimento de problemas (reconhecimento), apresentando uma concepção estruturada sobre a experiência de invenção de problemas (problematização). Replacando uma metáfora cunhada por Deleuze (1998) sobre processo de aprender em analogia à experiência do viajante, argumenta por uma concepção de aprendizagem que começa na disjunção ao repertório prévio - em oposição à identificação do mesmo.

Na metáfora referida, tratam do viajante que, ao se deslocar do ambiente familiar (onde opera o processamento das informações por mimese), para um novo ambiente (onde o processamento das informações opera pelo estranhamento), experimenta uma abertura de sensibilidade que invade, no seu retorno para casa, a própria experiência de casa:

Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. (Kastrup, 2001, p. 18)

É possível traçar paralelos desta aceção com o questionamento sobre a efetividade do processo pedagógico quando dissociado da ação, colocada pelo professor Luciano. Tomando a perspectiva da aprendizagem como problematização e invenção de problemas em Kastrup (2001) em articulação com os conceitos introduzidos por Schön (2004), no fazer, enquanto conhecimento materializado na ação, que se tornam tangíveis e identificáveis os sucessivos movimentos de disjunção de um estado anterior a um estado presente. O estado presente do fazer é sempre movediço e provisório, impulsionando a um novo estado presente, inventado pela problematização e diferenciação do anterior, que também, não será o mesmo à medida que um novo estado presente expande o horizonte perceptivo sobre o que já foi feito. Nisto, é possível

24. Kastrup situa a influência desta concepção em relevantes abordagens no campo pedagógico - behaviorista; gestaltista; e mesmo construtivista (com particularidades em relação às últimas) (2001:18)

associar o “conhecer-na-ação” à dimensão circular do “aprender a aprender”, apontada por Kas-
trup como um aspecto crucial da aprendizagem inventiva.

Ao assumir que a aprendizagem desconectada do fazer, mediada apenas pela interlocu-
ção verbal, não é tão efetiva quanto quando há a implicação do corpo, e ao associar isto a uma
concepção sobre a relevância do processo educativo no âmbito social, emerge, também, uma
dimensão ética sobre a educação. Embora não haja explicitação sobre qual o significado atri-
buído para “mais útil para a sociedade atual”, esta utilidade perpassa aspectos de um conheci-
mento constituído em corporeidade - mediada por um corpo senciante em ação (em fazer, ativo)
enquanto abordagem para uma formação em Design.

As professoras Naiara e Isadora, tratando das particularidades do espaço e mobiliário,
falam de entraves das possibilidades de acionamento das estruturas corporais no processo for-
mativo:

Agora tem um ponto que eu também queria falar, que é a sala de aula. **A sala de aula, às vezes, é um problema. É um problema. Por exemplo, eu dei aula ali na [nome da sala omitido], né? Então, por exemplo, esses exercícios não dava. A aula não tinha como fazer, entendeu?** Quando eu dei aula no [nome do edifício omitido], eu consegui fazer, pedir para eles terem os papéis maiores e isso, e fazer. Então, eu também acabo tendo que me adaptar à sala. Por exem-
plo, o modelo vivo, literalmente, interromper a aula da [nome de professora omitido], ou che-
gar um pouco antes.

MJ: Ela está do seu lado?

É. **Pedir uma mesa emprestada, porque lá nós tínhamos uma mesa assim, para ela retangu-
lar. Para eu poder botar a modelo. E os alunos se viram lá no espaço que tem. Ou seja, o
espaço físico é totalmente determinante na sua possibilidade de dar uma posição.** É, por
exemplo, a [nome de professora colaboradora da disciplina omitido] eu tive que pedir a [nome
da sala omitido] para fazer a atividade. É impossível fazer aqui. Então, eu fico um pouco limi-
tada nesse sentido, entendeu? Ao mesmo tempo, não dá para ficar na tenda, porque eu pre-
ciso do computador. Sim. Então, é uma logística, entendeu? Precisaria de uma sala que eu
pudesse ter um pouco de tudo, entendeu? (Naiara Carvalho)

E a professora Isadora:

MJ: Essa proposição prática que você faz, é na mesma sala que você dá numa outra aula, a
aula mais teórica, porque tem uma mudança de espaço, não é? O mesmo espaço e uma mu-
dança da dinâmica?

É o mesmo espaço, só os materiais que mudam. E é isso, eles estão sentados olhando, a

sala não é boa para isso também, entendeu? Não tem um conforto, são cadeiras, mesas altas, cadeiras para... Agora, é engraçado, porque a gente está com dois alunos terminando projeto final de ênfase, né? Enfim, eles não vão fazer disciplinas, têm as particularidades da mudança do currículo, **mas a gente, como eram só dois alunos, nos deram uma sala com cadeira de braço. Gente, a gente chega lá, a gente não sabe o que fazer, a gente não sabe,** porque nem o meu computador fica em pé naquela cadeira de braço direita, fica meio deitado, eu acho que vai cair (...) **Mas a gente: “não, puxa, as cadeiras se botam no chão”, a gente começou a usar o chão, entendeu? Porque aquelas cadeiras eram impossíveis.**

As situações colocadas por Naiara e Isadora explicitam a relação determinante entre o espaço físico e o mobiliário na efetivação de práticas pedagógicas orientadas ao acionamento das estruturas corporais em processos de ensino-aprendizagem. Esta é uma problemática que envolve não apenas o professor e a gestão estrutural de seu departamento, mas, também, outras instâncias da universidade que organizam a distribuição dos espaços entre departamentos a partir de suas demandas. Cabe notar, a partir dos extratos apresentados, dois aspectos: o primeiro diz respeito à dimensão coletivizada (professor, gestão, instituição) no esforço de configuração do espaço pedagógico como potencializador das estruturas corporais em processos formativos. Considerando que os espaços, como argumentamos a partir de Santos (2008 [1994]), constituem-se em relação dialógica com sistemas de valores e posições ideológicas, argumentamos que, no âmbito do espaço da sala de aula universitária, há presença de reflexos de perspectivas sobre Educação em que os esquemas de conhecimento corporais não estão em evidência.

O segundo aspecto que cabe refletir é que, tratando da prática docente, o conjunto de extratos expostos até agora nesta amarração apresentam diferentes posturas pedagógicas em relação ao corpo no espaço, situadas num espectro entre conformidade/aceitação e resistência/transgressão. Quando o professor Luciano identifica e analisa o espaço de determinadas salas com mobiliário tradicional como mediadoras de estruturas corporais “domadas” em aulas expositivas, abre-se espaço para a reflexão sobre as relações construídas entre conteúdo e espaço: não há vínculo fixo e mandatório entre a exposição, enquanto propósito de um gênero de aula, com estar sentado na cadeira, que restringe o corpo a um estado domado. Isadora aponta ações de transgressão da configuração do espaço em seu estado canônico, estratégias de resistência à ordem - sentar no chão. Se, retornando ao conceito de gênero em Bakhtin, de onde origina a formulação de gêneros de aula em Carvalho e Farbiarz (2012), como formas padrão, relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente (Bakhtin, 1975 [1895]), é possível pensar que o corpo em educação também está incluído nos elementos con-

formados por determinações sociais. Interessa iluminar o termo “relativamente estáveis” e pensar, a partir dele, como posturas de transgressão podem, eventualmente, transformar o próprio enunciado.

Rodrigo, falando sobre a participação do corpo no processo de aprendizagem em gênero orientação, também fomenta a discussão sobre estratégias pedagógicas que partem da corporeidade para produzir estranhamento e problematização. Para contextualizar, o professor está relatando uma prática pedagógica em que orienta o desenvolvimento de um lambe-lambe (objeto de Comunicação Visual que tem como, uma das particularidades, se materializar em grande formato). Convidamos o leitor a entrar no próximo extrato imaginando uma encenação, em que o professor pergunta, e um estudante responde:

E aí eu às vezes faço a encenação em sala de aula ali explicando mesmo. “Bota o lambe-lambe no quadro! Você está passando? Você está andando? Você está andando na calçada? (Eu até falo isso: você está andando na calçada), o lambe-lambe é para você que está andando na calçada? Ah não porque ele é grandão, eu vou passando (e eu desenho até no quadro assim um retângulo). Ah, pô, não, é mais distante! Eu falo: beleza, e o livro na livraria?” - **Como é que o seu corpo se coloca em relação a isso?** Como é que é esse tipo de leitura? Como é que você manipula o objeto de leitura? E como é que você, quando vai projetar, vai comunicar para essa pessoa? **Eu estou querendo partir da experiência do corpo de como você se coloca em relação ao objeto para você voltar lá como interlocutor produtor e entender para que tipo de circulação, que tipo de contexto de consumo, que tipo de ações eu estou projetando o consumo daquele conteúdo. Chego em algum lugar? Não sei se eu chego. Acho que chego mais ou menos, mas assim... Eu acho que isso ajuda eles a começarem a abrir, expandir o olhar e falar “caraca, então é isso!”** (Rodrigo Macedo)

Ao relatar a experiência de interação com os objetos do design no mundo dentro da sala de aula, descreve uma situação de implementação ativa da corporeidade como condutora da interação e construção de sentidos pedagógicos. De maneira similar à colocada por Luciano, propõe que práticas pedagógicas orientadas ao movimento do corpo, no espaço da sala de aula, promovem deslocamentos de um estado de reconhecimento da forma em configuração para um estado de problematização da forma em configuração. Neste deslocamento, há a afirmação de potencialização da percepção. Situação semelhante é expressa pela professora Patrícia Amorim, comentando sobre a participação do corpo em suas práticas pedagógicas voltadas a produção de objetos, também no âmbito da Comunicação Visual:

Fiz uma dinâmica de tipo, fica todo mundo em pé, em frente dos cartazes, agora olha mais perto, olha de longe, viu o que você percebe de longe, viu que você percebe a metade do caminho, agora chega bem de pertinho, então, olha como os elementos gráficos chamam a

atenção de modo diferente, dependendo de onde você se posiciona em relação ao cartaz, e aí acho que nesse sentido, vou usar a palavra do sentido, **eu acho que eu consigo, ir estimulando sensorialmente, de fazer, essa coisa de treinar um olhar, treinar percepção, uma coisa até que os alunos comentaram, que eles se sentiam percebendo mais coisas**, depois dessas dinâmicas, assim, ao longo do semestre. (Patrícia Amorim)

O uso da expressão "se sentiam percebendo mais coisas", a partir da exposição contínua a dinâmicas pedagógicas que mobilizaram o corpo pelo espaço da sala de aula, reitera um processo de sensibilização do próprio corpo aos processos perceptivos. Observamos o uso do termo "treinar a percepção", que aciona um campo semântico que pode ser compreendido, em alusão ao paradigma racionalista do corpo, sob um viés mecanicista. A emergência deste componente léxico não será enfatizada de forma analítica, pois nos levaria para um caminho em que seria necessário o emprego de métodos mais apurados de análise de discurso, observando seu uso na relação com os demais componentes linguísticos. No entanto, é um termo que chama atenção. Considerando que uma parte relevante deste trabalho se dedica a apresentar e colocar em diálogo tradições epistemológicas que situam o corpo em posições distintas, com impactos políticos e éticos sobre o próprio conhecimento; e que, como argumentamos no terceiro capítulo, tradições de viés cientificista exerceram forte influência na configuração de projetos pedagógicos em Design, este seria um ponto de contato para adentrar, a partir de abordagem analítica apropriada, posicionamentos ideológicos articulados por essa palavra em uso.

Nas experiências explicitadas por Rodrigo e Patrícia, identificamos um ponto de convergência entre produção e consumo - em que o corpo produtor, em movimento de simulação, pendula para a experiência em potencial do corpo consumidor. Também há um ponto de convergência entre o corpo em formação e o corpo em projeção. Aparecem aqui "quatro corpos" que estão existindo dialogicamente: o corpo pedagógico (estudante/docente); o corpo "produtor" (designer); o corpo "consumidor" (usuário/interlocutor); o corpo projetado (o espaço entre eles: o corpo conceptualizado na ação projetual). A distinção entre o corpo pedagógico e o corpo projetado é introduzida na pesquisa pela professora Isadora Moraes, primeira participante a ser entrevistada, nos primeiros momentos de sua resposta à questão-disparadora:

É, porque primeiro assim, **a minha observação é que são duas questões diferentes, né? O lugar do corpo na sala de aula e o lugar do corpo como projeto, né?** Porque quando você fala do lugar do corpo na sala de aula, eu penso no lugar do corpo discente, né? **Do corpo que tá ali presente ou ausente ou semi-presente, né? [*]** Falando de educação, né? Como que ele ouve, como ele sente, como ele estabelece essa comunicação, né? Então, e acho que isso é uma coisa, assim, que tem um rumo. A outra coisa é o corpo como, [frase omitida por identificação da instituição] o corpo como questão de design. **Aí já é um corpo que tá deslocado da**

sala de aula, né? É um corpo que tá projetado, é um corpo que tá estudado, é um corpo que tá pensado, né? (Isadora Morais)

Isadora oferece uma outra chave de interpretação sobre a relação entre estes corpos, que opera pela diferença. Estabelece um argumento que aponta para a dicotomia entre eles: o que está dentro da sala de aula, o que está fora da sala de aula. Sobre o corpo pensado, na articulação entre as reflexões possibilitadas pelos professores Rodrigo e Isadora, é possível indicar uma discussão sobre a alteridade como uma questão ética na práxis do Design, com reverberações importantes no ensino. Se as possibilidades de significação do corpo produtor são constituídas pela experiência perceptiva que, como vimos em Le Breton (2021 [2016]), é individual e intransferível, como consolidar uma prática pedagógica que desloque este corpo senciante do eu-pedagógico para o universo perceptivo do outro (interlocutor, usuário, consumidor)? Este é um aspecto que retomaremos na amarração nº5, pelo viés da Representação.

A dicotomia entre corpo vivido e corpo pensado, explicitada por Isadora, também se desdobra na diferenciação do corpo vivido (“presente, ausente, semi-presente” - a experiência) e o corpo pensado (“projetado, estudado” - a representação). Tratando do corpo vivido, há o uso de adjetivos relativos à formas de participação nas interações dos contextos pedagógicos. Identificamos este trecho com uma cor diferente, pois as concepções sobre presença e ausência configuram um centro de força relevante no conjunto de entrevistas - e ele será discutido de forma autônoma, na amarração que vem a seguir.



AMARRAÇÃO Nº 3

PRESENÇA E AUSÊNCIA; CORPO EM SIGNIFICAÇÃO;

DESIGN: CONCEPÇÕES DE ENSINO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS;

+PANDEMIA +NÃO TEM CORPO

Considerações sobre presença e ausência: revisões conceituais a partir do ensino remoto compulsório.

Um dos desdobramentos das relações entre espaço e movimento diz respeito às concepções sobre presença e ausência, enunciadas pelos professores. É uma questão que aparece de forma transversal a todas as entrevistas, pela articulação com diferentes centros de força - alguns deles, inclusive, fora da delimitação do território analítico delineado ao longo do tratamento dos dados, explicitado no início deste capítulo. Como descrito na amarração nº 2, os

termos “presença” e “ausência” aparecem, pela primeira vez, ao começo da primeira entrevista com a professora Isadora, que faz uso deles para exemplificar uma diferenciação entre o que chamou de corpo pedagógico e corpo pensado, caracterizando formas de participação do corpo discente em interações no espaço da sala de aula. Enquanto questão em discussão, ressurgem na entrevista de Isadora apenas na segunda metade do diálogo, ao ser indagada sobre suas percepções sobre os corpos dos estudantes antes e depois da pandemia da Covid-19:

Antes da pandemia eu não prestava muita atenção, acho que foi uma coisa que eu comecei a prestar atenção depois. (Isadora Morais)

Há, aí, a indicação de uma mudança de atenção da professora para os corpos, após a pandemia Covid-19. Assim como Isadora, outros professores veem a pandemia como um marco transformador em que, pela ausência radical de interações presenciais, paradoxalmente, o corpo transitou da invisibilidade para a total visibilidade. Há um sentido compartilhado pelos professores de que o confinamento compulsório em anos pandêmicos colocou o corpo na roda das questões que permeiam contextos formativos em Design - tanto na maior atenção às estruturas corporais em interações pedagógicas, como na emergência, enquanto tema em projetos e exercícios, em disciplinas de eixos diversos. O professor Jonas Borges trata deste segundo viés:

Para começar, é até talvez mais fácil da gente falar do corpo, porque recentemente a gente **teve a experiência de meio que ser alienado do nosso corpo durante a pandemia, durante a pandemia a gente meio virou um cérebro conectado virtualmente na internet**, nos nossos corpos, a gente na câmera só tinha rosto, nosso corpo não parecia aquela brincadeira de você ficar de short, ficar de cueca na frente da câmera, mas o corpo que não saía de casa, o corpo que não fez exercício, o corpo que atrofiou, o corpo que engordou, todas essas relações com o nosso corpo, que foi meio negligenciado, mas eu sinto que nessa experiência também tem, claro, sempre um outro lado da moeda que é a gente se lembrar e valorizar e querer muito, então, algumas coisas que eu percebo, **depois da pandemia, a ênfase, por exemplo, corpo em Moda também, muitas pessoas querendo falar do seu corpo, querendo usar o seu corpo como comunicação, querendo vestir o corpo, querendo fazer interfaces com o corpo, querendo brincar com sensores com o corpo, pessoas reaprendendo a se relacionar com o seu corpo, e num movimento que eu acho muito legal** (Jonas Borges)

Em complementaridade, o professor Luciano, enquanto orientador de projetos em materialidade digital, trata desta questão do ponto de vista das estratégias pedagógicas:

Mas quando tem um físico em tela, eu gosto que a pessoa levante, aí eu desenho o chão para ela entender uma escala, com aquele produto que ela está criando, com a escala dele. **E aí eu**

tenho feito muito, isso é estranho, engraçado. Como eu tenho feito muito mais isso agora, após pandemia, do que antes. Então talvez, acho que eles tenham descorporificado a vida, e agora eles estão tentando voltar a botar as coisas nas escalas, nos ambientes (Luciano Lima)

Este extrato da entrevista de Luciano relaciona-se com a amarração anterior, em que tratamos de considerações sobre o movimento no espaço como potencializadores dos processos de significação nas estruturas corporais. Aqui, no entanto, o professor acrescenta o dado da intensificação de “práticas de simulação”, após a pandemia. À luz do referencial teórico da tese, podemos conceituar esta, e outras iniciativas em que há ativamento das estruturas corporais para significação pedagógica, como **estratégias pedagógicas para a corporeidade** - práticas de ensino-aprendizagem do pensar com o corpo todo.

Parece ponto pacífico a percepção de que a Pandemia Covid-19, em que pese todas perdas já enunciadas na introdução desta tese, atuou como catalisadora do corpo e da corporeidade:

então às vezes eu sinto que esses ecos da pandemia às vezes tem um lado positivo, claro que foi uma coisa horrenda, muitas pessoas morreram, a gente entrou em contato com coisas horríveis, **mas às vezes tem esse outro lado que serviu para mostrar várias coisas para a gente** (Jonas Borges)

Na impossibilidade total de estar com o corpo fisicamente presente em interações, o corpo passa a ser um território visto, campo de negociação nas interações virtualizadas. Se retornarmos ao conceito de Aprendizagem Inventiva, apresentado por Kastrup (2001) que, como sublinhamos na amarração anterior, assume que o processo de aprendizagem não se dá pela reconhecimento mimética, mas pela problematização em estranhamento, podemos admitir que, de alguma maneira, a pandemia Covid-19 “inventou” o corpo. E, aceitando esta associação, é possível, também, argumentar que, a pandemia “inventou” novos paradigmas de presença e ausência nas interações. O professor Rodrigo Macedo, falando desta mudança, comenta:

[na pandemia] **a gente só tinha evidências da interação**, mas a gente não tinha, o corpo não existia porque a gente só tinha acesso na tela. (Rodrigo Macedo)

Estas evidências de interação, reconfiguradas em um paradigma de ensino remoto compulsório, introduz novos signos de presença e ausência:

E tem uma frase, quase uma anedota, não me lembro quem foi que falou, **que eles estão em sala de aula com a câmera desligada, ou seja, eles estão lá presentes, de corpo presente, mas a cabeça está em outro lugar, né?**

MJ: Isso presencialmente?

É, em sala de aula eles estão lá, eles foram até a sala, eles se sentaram na cadeira, mas eles continuam com a câmera desligada no sentido que eles não estão interagindo, não estão... é... Ah, eu não sei responder a essa questão, Maju. (Isadora Moraes)

A câmera ligada ou desligada, em espaço pedagógico virtual, se torna uma espécie de indício de interação de forma tão intensa que, mesmo quando de volta ao ensino presencial, segue ecoando como ícone de presença ou ausência. Esta situação nos coloca diante de uma discussão mais complexa, que é a problematização do que chamamos de presença nos processos formativos. A professora Eduarda, falando sobre a interação em aula por videochamadas, na pandemia, aponta um caminho para esse debate:

(...) isso me fez pensar no antes, né. E aí você tá diante de um grupo, e aí eu comecei a pensar, por que, e aí? Todo mundo pode estar ali presente olhando pra mim, mas não tá ali, né. E tem uma bolotinha [*ícone do participante quando com câmera desligada*] ali que tá se manifestando e tá ali, né. **E o que é estar ali, exatamente? Você não tá um tempo inteiro ali também nunca, né, você pode ir num momento você ouve, não ouve.** (Eduarda Gomes)

A pergunta “*E o que é estar ali, exatamente?*” parece determinante para encaminhar essa discussão. Se retornarmos aos esquemas de conhecimento escolares, apoiando-nos não em uma fundamentação teórica, mas pela experiência escolar de qualquer sujeito que viveu a experiência-escola, iremos lembrar das interações em gênero de aula “chamada” em que, ao ter o seu nome dito em voz alta, o estudante que está naquele espaço responde “presente”. Dependendo do grau de flexibilidade da instituição escolar, variações como “aqui”, ou, “eu”, também são respostas válidas. E, dependendo do grau de ousadia do respondente, outras respostas mais transgressoras podem fazer daquele momento de formalidade uma grande piada. Brincadeiras à parte, é possível admitir que “estar presente” é, em primeira instância, replicar uma pergunta - independentemente das condições de formulação da resposta. Há certo paralelismo desta situação com tentativas de identificação de presença pelos professores em ensino remoto, em que, como o professor Rodrigo bem identificou, havia apenas indícios de interação: respostas às perguntas e câmeras ligadas.

Seja qual for a experiência pessoal do leitor, pode-se presumir que, no contexto da educação formal, a palavra “presença” manifesta-se como um espaço de mediação entre expectativa docente sobre participação discente, e a ausência dos corpos faz emergir também revisões, manutenções ou inaugurações de leitura dos corpos em sala de aula em relação ao processo formativo: estar é estar presente? não estar é estar ausente? se não tem corpo, não tem presença? A professora Eduarda explicita ter refletido ativamente sobre isto na pandemia, impulsionada pelo descontentamento colocado de forma generalizada por seus colegas em reuniões ao longo do período pandêmico. Sua conclusão:

Essa coisa de planificar, eu junto com eles, essa forma de olhar pra um grupo né? De se olhar de às vezes falar se olhando né, esse espaço. **E aí eu falei - a presença, ela não se modificou. Ninguém aqui é um robô. Eu não tô falando? Eles não tão falando comigo? Eu continuo sendo eu, eles continuam sendo eles, né?** (Eduarda Gomes)

Eduarda aponta, também, para a perda de hierarquização das relações entre professor e estudante, operacionalizadas no corpo (Foucault, 1965) pela planificação de todos os participantes da interação, no mesmo plano do espaço virtual, considerando, positiva, essa transformação. Sobre a presença, avalia que a presença não se modificou, o que se modificou foi a configuração da interação:

então foi isso, assim, eu acho que a presença, **é claro que essa presença ela tem uma outra configuração**, mas eu acho que as variações dessa presença, talvez, **se a gente está falando aqui de uma presença “do que eu estou falando, se está realmente escutando o que eu estou dizendo” eu nunca [referindo-se a período anterior à pandemia] tive a ilusão de que alguém estava escutando o tempo todo o que eu estou dizendo...** Às vezes eu tenho, nem eu tenho a certeza que eu sei o que eu estou dizendo! (Eduarda Gomes)

A professora Julia Serra reflete sobre a relação corpo - espaço - presença, oferecendo outro caminho para a discussão:

Aí eu não sei, o que eu vejo, porque uma coisa, se corpo é a totalidade do ser, **porque eu acho que assim, é isso, eu posso estar ali de corpo presente, tipo missa de corpo presente, a alma não está. Se por corpo a gente está entendendo uma qualidade de presença, eu acho que isso impacta.**

Assim, eu discuto muito isso, por exemplo, com o Gabriel [*professor com quem compartilha uma disciplina*], que a gente faz [*nome da disciplina omitida*] agora. Eu discuto muito, **como é que a gente traz esse menino pra estar com vontade? Porque a gente está falando de desejo. Um corpo sem desejo, ele pode estar ali, mas ele não está ali. Ele tem que querer estar ali,**

ele tem que estar afim de estar ali. Ele tem que achar que o que você tem pra colocar com ele vale a pena pra ele. Senão ele não vai estar ali. **Ele pode até estar sem o telefone, entendeu? Ele pode estar sem nada, ele vai à cabeça, e a gente não segura a cabeça das pessoas.** Então eu acho que tem uma coisa de a gente criar essa conexão, sabe? Tentar, assim, é evidente que nunca vai ser com todos.

Aparece, aqui, uma outra possibilidade de configuração de presença, associada ao campo semântico do desejo/vontade. Esta acepção ecoa a discussão colocada por bell hooks em Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico, um texto já referenciado nesta tese ao contextualizar a formulação da questão-disparadora. Assinalando o apagamento do corpo no mundo público do ensino institucional como uma remanescência do dualismo ocidental, a autora, citando Keen (1983), apresenta Eros como uma força impulsionadora da aprendizagem:

Para compreender o lugar do Eros e do erotismo na sala de aula, temos que deixar de entender essas forças somente em termos sexuais, embora essa dimensão não deva ser negada. (...) “a potência erótica não se limitava ao poder sexual, mas incluía a força motriz que impulsionava todas as forças de vida de um estado de mera potencialidade para um estado de existência real” [KEEN, 1982]. (...) A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica. (hooks, 1994, p. 257)

Sob o argumento de hooks subjaz a acepção de que, neste paradigma dualista, o sujeito, ao entrar no espaço pedagógico, se transforma em uma função (ensinar ou aprender), em que há uma pretensa supressão do erotismo que constitui a experiência humana. Identificando os perigos de incorrer nesta repressão, a autora situa, na pedagogia crítica feminista, um campo epistemológico arraigado no “pressuposto de que o conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da escola” (hooks, 1994, p. 256), reconhecendo a paixão como participante dos contextos pedagógicos. A paixão, em hooks, está diretamente associada com a revinculação entre corpo e mente, para a configuração da sala de aula como lugar dinâmico, que atualiza concretamente as transformações sociais, mitigando a pretensa dicotomia entre o mundo exterior e interior. (hooks, 1994). Este é um princípio que conduz a pedagogia crítica de hooks, ancorada fortemente em Paulo Freire, e também pode ser associada às perspectivas decoloniais, como a fundada por Rufino (2013) e apresentada na terceira seção do segundo capítulo. Este campo epistemológico encontra ressonâncias na fala da professora Julia.

Ainda no extrato acima, emerge outro objeto índice de presença e ausência: o celular. Este é um tópico que também aparece em problematização sobre o movimento dos corpos no espaço da sala de aula, alinhado a sentidos de presença. O professor Luciano, ao falar sobre a leitura dos corpos dos estudantes como forma de avaliar a própria práxis pedagógica:

a gente está lendo, assim, o corpo de cada um, como cada um está reagindo, o olhar, quem vira para o lado, quem não vira... **Mas não no sentido de, ah, virou para o lado tá disperso, não, o que aquilo ali quer dizer, né? Eu não, eu sou zero crítico assim - ah, está no celular, isso é errado, não é isso, não, sabe?** É só para ler a curva, para ver o que está rolando. Então isso acontece muito.

Jonas, pensando nas condições em que o corpo chega na sala de aula do mundo exterior, também aborda o celular - agora como arena de disputa da presença:

(...) estar bem, acho que pedagogicamente o corpo precisa estar bem para o ensino-aprendizagem acontecer. E eu acho que um dos grandes desafios que a gente tem é isso, é o corpo, a pessoa já chega destroçada no início da sua aula. Então já é uma situação meio perdida, quer dizer, a pessoa já chega com raiva de você, assim, já começa com pouca chance de sucesso. É, já tem que ir para virar uma chave, aí o professor fica lá tentando atrair a atenção. **Às vezes é uma dificuldade para o corpo do professor também ser essa pessoa que está disputando a atenção com o celular. Então, assim, o celular com todos os stories, com coisas que se mexem, é avião caindo, é perseguição policial, e o professor falando de metodologia, tem umas palavras que você fala, “metodologia”, que ela já... Tem umas palavras mágicas que fazem a pessoa sacar o celular.** Então o professor tem que ficar ali, às vezes fica cansativo, entre nós professores, você também, entre nós professores, às vezes fica cansativo a gente ficar tentando atrair. (Jonas Borges)

O corpo do professor aparece como tema das considerações sobre presença e ausência em que, na disputa de atenção com dispositivos promotores de ausência, o corpo docente se torna “dispositivo promotor de presença”. Jonas não é o único a compartilhar a percepção/desabafo sobre a necessidade de disputar a atenção dos estudantes com os celulares, fazendo um esforço para atrair a atenção e “seduzir o aluno”. Luciano, no contexto de explicitar estratégias pedagógicas para a corporalidade em interações expositivas ao orientar projetos em Design de Interação, acrescenta:

Porque falar um monte de coisa... **Acaba que... Você tem que atrair verbalmente. Vira uma sedução pela palavra. Você tem que seduzir aquele aluno. Que poderia estar no computador. Mas ele tem que estar ligado em você.** (Luciano Lima)

A professora Julia, falando, também, desta experiência em sua prática:

você tá vendo que tem um ali que te olhou, que aquilo bateu em um, que bateu no outro, que bateu, sabe? **Assim, você vai vendo que, hoje em dia a sensação que eu tenho é que muitas das vezes você está falando e ninguém zero pessoas estão interagindo, às vezes um, dois, por educação, mas não por curiosidade, necessariamente, então você tem que dar uma, você tem que trazer coisas que façam barulho visual, ou seja lá qual for o barulho, mas que façam barulho, pra tentar perfurar essa camada, né. Eu sinto que esses corpos estão blindados, sabe, tem escudos ali** (Julia Serra)

Na relação do celular com as práticas formativas, reside uma segunda problemática relativa a esta amarração, que diz respeito à "invenção" da presença do professor, mediante o reenquadramento das formas de presença dos estudantes. Retornando ao conceito Aprendizado Inventivo (Kastrup, 2001), a intensificação de uso de dispositivos móveis, que se relaciona, intimamente, com a pandemia (se considerarmos que ao longo de quase dois anos todas as interações sociais aconteceram estritamente em espaços virtuais) emerge como disjunção das formas anteriores de presença, tanto dos professores em suas práticas, quanto dos estudantes em suas formas de interação. Observando a questão por este ponto de vista, é possível pensar, neste momento específico em que a pesquisa se desenvolve, justamente como "o retorno para casa" da metáfora do viajante de Deleuze: sabemos que nada será como antes, embora tudo ainda seja o mesmo. Aceitando o desconforto como problematização, o quadro que se apresenta se constitui como território de invenção - das práticas, dos espaços e, principalmente, das pessoas.



AMARRAÇÃO N° 4

MATERIALIDADE COMO QUESTÃO; CORPO EM SIGNIFICAÇÃO

DESIGN: CONCEPÇÕES DE ENSINO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS;

+NÃO TEM CORPO

As materialidades como potencializadoras do corpo senciante, o erro como errância e outras reflexões éticas.

Como desdobramento da amarração anterior, a discussão sobre interações presenciais ou virtuais abre caminho para outro tema identificado nas falas dos professores: a relação entre

materialidades analógica/físico/tangível e digital/virtual/intangível em relação à corporeidade em processo formativo. Entraremos nesta discussão a partir de um extrato da fala do professor Rodrigo que, discutindo diferenças entre o corpo na sala de aula, em pandemia e pós-pandemia, reflete sobre diferenças marcantes no que diz respeito à relação entre materialidade e processos de significação:

Eu acho que o corpo, em relação à sala de aula, ao espaço, em relação aos objetos de aula, isso é uma coisa que eu localizo uma diferença brutal e que eu tenho visto isso como algo bastante problemático. **O aluno entende - Uma coisa, eu estou vendo você anotar aí no caderno. O aluno entende como caderno o tablet, e ele desenha no tablet. Não é que ele não consiga ter a competência de desenhar no tablet, ou de escrever no tablet, mas ele perde um canal, se a gente fala de sinestesia, ele perde um canal sensorial nesse processo. Não que não exista tato, mas o tato é sempre igual, e mais, a tela é virtual e ela é profunda. Você troca de tela para outra, então tudo tem o mesmo peso ao mesmo tempo, entendeu? Porque é muito fácil você trocar. No caderno, você tem uma linearidade que te obriga a fazer escolhas.** (Rodrigo Macedo)

O professor introduz uma distinção entre processos digitais e analógicos, apresentando particularidades a respeito da sensorialidade e profundidade/temporalidade. Sobre a sensorialidade, Rodrigo ilumina a redução do espectro sensível do tato como uma característica do digital, com impactos na percepção sinestésica. Sobre esse aspecto, o professor Jonas também comenta, tratando das questões do ensino em Design de Interação:

Tem até uma expressão do Design de Interação que é friction-free, que é ideal, até quando você, muitas vezes, fala de um aplicativo que é friction-free, que não tem fricção. Não sei, lá, uma coisa que é muito, que simplesmente, você é um conceito assim que, onde as coisas simplesmente acontecem naturalmente, sabe? E efetivamente, o digital, às vezes, promove isso sim, ajuda a promover isso sim. Quer dizer, eu acho que pode ser interessante ter uma experiência friction-free na hora de pedir um iFood ou pedir um Uber, sabe? Eu quero que a comida chegue rápido, quentinha, e se isso acontecesse, se o Uber chegar, um carro legal, rapidinho, isso é uma experiência friction-free, né? **Você apertar um botão na palma da sua mão e pedir, e aparecer um carro. Como é que isso está relacionado com os corpos ficando friction-free também?**

Embora o uso do termo fricção, neste caso, não se refira literalmente à qualidade sensória do atrito entre corpo e materiais, é possível estabelecer relações entre as falas de Rodrigo e Jonas por uma caracterização da materialidade digital, em que há perda de resistência - tanto resistência física ao corpo, quanto resistência (no caso do conceito introduzido) à processualidade da experiência. O professor Rodrigo, na sequência do primeiro extrato apresentado, continua:

(Você troca de tela para outra, então tudo tem o mesmo peso ao mesmo tempo, entendeu? Porque é muito fácil você trocar. No caderno, você tem uma linearidade que te obriga a fazer escolha). No papel pardo... Teve um dia que eu vim aqui no departamento e fui pegar o papel pardo. Alguém me sacaneou e falou assim, “você é o único professor que pega papel pardo”. Eu falei, “não, mentira”. “Não, é só você”. Aí eu peguei aquele rolo, - pô, uma merda, inclusive, porque eu tive que cortar em sala de aula. Mas assim, e eu comecei a entender, assim, que existe o board no Miro, existe o board no Milanote, existe o board no Jamboard. Recursos que a gente usou na pandemia, porque existem algumas competências que são trabalhadas de organização, e de integração de conteúdo ali. **Mas... não, é... hoje eu vejo a diferença que a fisicalidade faz, por mais que a ferramenta diga “o trabalho aqui é colaborativo, você pode compartilhar o board com outras pessoas”, não é igual, porque não tem a mesma temporalidade, ou a mesma simultaneidade de eu estar botando os post-it em um board, em um papel pardo, enquanto outra pessoa está me vendo botar os post-it e me interpelando, falando... “Ih, será que fica melhor aí?” Ou a outra pessoa metendo a mão em outro post-it e trocando. Isso é uma diferença que eu vi brutal. Não acho que... a pandemia os catalisou, ela acelerou um processo de digitalização é... de processos, porque coisas que eram feitas fisicamente passaram a ter que ser mimetizadas para o digital, para as equipes funcionarem, para tudo isso funcionar, então são ferramentas que surgem. E naquele momento só tinha essas coisas e a gente falou assim, ah, maneiro, funciona. Funciona. Eu acho que em algum nível, certo ou errado, o mundo funciona, mas funcionar não é afetar, funcionar não é mudar.** (Rodrigo Macedo)

Mencionando ferramentas digitais de trabalho colaborativo, Rodrigo acena ao conceito de resistência na processualidade das experiências. Avaliando o trabalho colaborativo, mediado por materialidade física em um campo de registro estabelecido pelo papel pardo, explicita que a interação presencial entre corpos potencializa a necessidade de negociação, que podemos entender como exercício tensão e relaxamento da resistência entre visões, propostas e preferências dos indivíduos - *obiceres* (objeções) (Han, 2022). Na formulação de questões em Pré-Campo, apresentamos este conceito, e identificamos em sua obra a condição de fricção com o outro como determinante da identificação dos contornos do eu.

Essa acepção emerge na pergunta que encerra o extrato do professor Jonas: “como é que a interação friction-free (tanto em sua dimensão sensória, quanto processual) está relacionada com os corpos ficando friction-free também?”. Uma questão que também ecoa no final do extrato da fala de Rodrigo, quando o professor contrapõe “funcionar” e “afetar”, se perguntando sobre o que cada uma dessas materialidades, quando incorporadas em processos de ensino-aprendizagem, promovem enquanto projeto político-pedagógico (“funcionar não é afetar ou mudar”). Se assumirmos a polissemia da palavra “afeto” enquanto (i) perturbação do estado em que algo se encontra; e (ii) consideração terna de outrem, há emergência de uma concepção sobre o papel da Educação, que se delinea no âmbito da perspectiva da pedagogia crítica de

Paulo Freire, que tem na amorosidade um eixo central da condição de transformação e emancipação:

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (Freire, 1996, p. 75).

Rodrigo coloca a afetação como característica da fisicalidade, em que as instâncias tácteis, sonoras, olfativas informam, ao corpo senciante um tipo de multissensorialidade. Esta multissensorialidade se distingue da multisensorialidade em digitalidades pela diferença em termos de resistência que cada uma destas materialidades oferece ao corpo - tangíveis ou intangíveis. A perda da resistência que, segundo Han (2022), é uma das características da ordem digital, foi articulada por alguns professores com a problemática do erro nos processos do design. O professor Jonas, ainda no contexto do extrato anterior, fala:

Porque o aluno também acha que tudo que ele vai fazer, a relação com o tempo, por exemplo, os alunos sempre acham que você vai apertar um botão e, ah, não tem um filtro que faz isso? Não tem um programa que faz isso? **Quer dizer, às vezes, entender que o trabalho dá trabalho e que o tempo de construção, e que você vai ter que ter tentativa e erro, e que você, muito possivelmente, a primeira coisa que você vai fazer não vai se comportar do jeito que você imaginava e ter que lidar.** (Jonas Borges)

A ordem do digital, descorporificando o mundo (Han, 2022) assume, na fala de Jonas, uma faceta de descorporificação também da processualidade característica à produção em Design, com impactos relevantes nos processos pedagógicos. Tratando deste aspecto em uma disciplina que ministra, o professor complementa:

Uma boa parte do aprendizado é aprender a errar. E aí também tem mil questões, mas a gente fica tentando mostrar que, na verdade, o erro... Não é como na matemática, se 2 mais 2 não der igual a 4, esse é um erro. **O que a gente chama de erro, talvez a gente possa até encontrar um outro nome, um outro termo, a gente precisa se libertar dessa coisa negativa do erro, mas a gente tenta, por exemplo, tratar em termos de expectativa. De você imaginava o resultado e quando você fez, o resultado foi diferente daquilo que você imaginava. E aí você pode olhar para esse resultado e refletir sobre ele, às vezes até se surpreender positivamente, e essa negociação, essa conversa com esse resultado pode até te sugerir um novo caminho para o que você está fazendo, ou você pode pensar o que aconteceu e o que eu posso aprimorar para ir cercando o resultado que eu imaginava.** (Jonas Borges)

O deslocamento do conceito de erro de “não igual” para “diferente” remete, mais uma vez, a aspectos estruturantes da acepção de aprendizado como invenção (Kastrup, 2001). Se

colocada nestes termos, a problemática apresentada por Jonas permite pensar o erro (no primeiro sentido) no âmbito de mimese e reconhecimento: isto não é igual ao que eu reconhecia como destino, sendo este destino formulado a partir de uma projeção mental possibilitada apenas pelo que já se conhece, como fim. Por outro lado, no segundo sentido abre-se um campo de disjunção e problematização: isto é diferente do que eu esperava como destino, e o destino passa a assumir posição de recomeço.

Posicionamentos de outros entrevistados sobre erro soam de forma consonante ao colocado por Jonas. A professora Julia, por exemplo, ao tratar do erro, introduz, também, a dimensão da idealização, fomentada pela relação estabelecida com imagens que circulam em rede social:

Mas, assim, o erro no processo de design não é um erro. Na verdade, se você está dialogando com materiais ou técnicas, pouco importa. Você está fazendo perguntas e ele está te respondendo. É isso que eu estou fazendo aqui, né? Estou lá botando a tinta, boto a minha imagem lá e ela falou, opa, não foi dessa vez. Isso é um erro. Em algum lugar eu não estou conseguindo chegar onde eu queria, mas portas estão se abrindo. Se eu tiver atento, eu vou ver onde é que isso está me levando. A ideia de erro, porque essa geração - mais uma coisa nefasta: e aí não é da tecnologia, é da rede social e do uso que dela se faz. Eu sou super usuária, vejo referência, Pinterest, uso, etc. Agora, você imagina uma geração que nasce com o Pinterest dominando e só coisa linda. **O ideal, você se constrói com o ideal (...) Tudo já foi feito, tudo é lindo, tudo é maravilhoso, todo mundo é talentoso, eu sou uma merda. E aí, quanto mais ideal você tem, menos você se arrisca, mais você se frustra. Você quer chegar num lugar que você inventou, todo mundo vai ter ideal, é normal. E você vai aprender com o tempo, com a experiência que o ideal é uma armadilha.**

Julia coloca, em discussão, aspectos psíquicos entrelaçados nesta problemática, acentuando que, na relação com o erro, há também a emergência de uma fragilização da própria constituição dos estudantes enquanto indivíduos. Reflexão similar emerge na entrevista com Naiara, quando perguntada sobre como ela enxerga o corpo pensado pelo Design de Comunicação Visual:

mas eu acho que eles veem esse corpo que eles vão projetar como um corpo idealizado. Inclusive, esse é um dos meus objetivos, quando eu falo do corpo do mundo, é mostrar que é um corpo cheio de problemas, cheio de questões, cheio de desafios, você pode ter um corpo de um povo ancestral, que as crianças estão pulando no rio, que estão livres, estão ruindo, e você pode ter um corpo de mulheres que tem cortado fora o seu clitóris por uma questão cultural, e que isso é super controverso. Você tem corpos que vão funcionar, é muito difícil essa generalização, eu vou fazer um produto para o corpo XY, e que a gente faz, tem que fazer na nossa área, mas é sempre muito delicado, porque a gente está lidando com pessoas

diversas, com adversidade. **Então eu acho que existe uma idealização deles, em relação ao corpo perfeito, e como se eles não fossem inferiores, eles têm uma coisa de autoestima baixa.** (Naiara Carvalho)

Esta fragilização está diretamente relacionada com a perfeição como validação existencial, pela orientação, a nível social, a “uma zona de bem-estar da qual a negatividade do estrangeiro é eliminada” (Han, 2022, p. 67). Impossível não tecer paralelismos com a metáfora do viajante em Deleuze, introduzida nesta tese a partir de Kastrup (2001). O estrangeiro e a estrangeiridade são apresentados, por Han, como contra-corpo da subjetividade existencial. A eliminação do estrangeiro opera um processo que o autor, evocando o conceito de alienação do trabalho em Marx, conceitua como autoalienação, característica à lógica do neoliberalismo, em que

a exploração não ocorre mais como alienação e autodesrealização, mas como liberdade, como autorealização e auto-otimização. Aqui, não há mais o outro como explorador, que me obriga ao trabalho e me aliena de mim mesmo. Antes, eu exploro voluntariamente a mim mesmo, crente que, assim, me realizo. (Han, 2022, p. 68).

A convergência entre autoalienação, em paradigma neoliberal, com o tema que estamos tratando se encontra na configuração das redes como “espaço transparente de hipercomunicação” (ibid., p.67), em que, há, a anulação da estrangeiridade em prol da supressão de *obicere* (objeção, negatividade). O autor argumenta que a objeção representa entraves à circulação de informação e capital que estruturam os mecanismos de manutenção do neoliberalismo, tornando o espaço social digital um “espaço sem mistério, sem estrangeiridade e sem enigma” (ibid. p. 67). A alienação de si mesmo acrescenta o autor, é ocorrência da perda da negatividade de forma imperceptível, mas com impactos que se exteriorizam em perturbações do esquema corporal - *burnout*, depressão, quadros de alergias psicossomáticas.

Fazemos um parênteses aqui para observar que a menção às questões relativas à saúde (física ou mental) dos estudantes foi uma constante em todas as entrevistas realizadas. Nelas, narrativas de situações vividas em sala de aula, no âmbito das questões de saúde mental, e também percepções de corpos discentes adoecidos e fragilizados. Por uma questão ética e, por entender que este tópico tem posição periférica em relação ao tema da pesquisa, definimos por não reproduzir os trechos em que há explicitação destas experiências. Trata-se de uma questão que está enlaçada neste trabalho, mas que exige responsabilidade e uma formação própria para ser tomada como investigação. Entretanto, deixaremos registrada nesta tese pela relação pro-

posta por Han (ibid.), que nos ajuda a discutir facetas que constituem acepções sobre virtualização, desincorporação da vida e dos processos e erro. Voltamos a ele, apresentando uma dupla de extratos que tangenciam o conceito de autoalienação pelo uso de um léxico que remete à padronização e homogeneização nas formas de representação:

(...) é muito maluco isso, porque a gente está em 2023 com tudo que a arte nos mostra, com tudo que a contemporaneidade nos mostra, e o aluno ainda fica: **“ah, mas isso não está proporcional, ah, o meu desenho está feio, ah, eu não consigo, não está igual”**. (Naiara Carvalho)

E o professor Rodrigo:

Esse semestre, por exemplo, trabalhei na linguagem mesmo, com lambe-lambe, que era uma síntese de uma pesquisa de campo que eles fizeram. E o lambe-lambe eu falei, não é para imprimir bonito, não quero, é para vocês imprimirem... Ai eu ensinei a fazer os ladrilhos, imprimir *tiles*²⁵ em A4, vocês vão imprimir no [*nome do edifício omitido*], que é de graça, preto e branco. Eu quero que vocês imprimam lá, falei. **“É ruim! É feio! é preto e branco, ah eu pensei tudo colorido!”** - sim, eu pensei tudo colorido, agora vai virar tudo preto e branco. E você vai ter que colar, porque o ladrilho... “Como é que cola, como é que corta?” Corta com a tesoura, ué. **Ela vai ficar ruim? Vai ficar, mas beleza, mas vamos lá. Mas tudo isso gera alguma coisa.** (Rodrigo Macedo)

É possível estabelecer relações entre “acerto-erro” com a adjetivação “bonito-feio”, em que feio está dentro do campo semântico de percepções atribuídas à frustração pela ausência do ideal recognoscível de um estado a ser alcançado. Este ideal é a projeção mimética do familiar, em que se encontram as possibilidades criativas. Embora isto não seja um determinante das materialidades, é possível conjecturar algumas reflexões sobre diferenciações entre manejo analógico e digital: uma é que, por exigir a intensa experimentação e vivência corporal de um processo para chegar a um fim, em oposição a “apertar um botão”, a fisicalidade impõe uma vivência de etapas processuais que, no digital, são automatizadas. A fisicalidade coloca o sujeito em contato visível e sensível da necessidade de fazer escolhas.

Para usar o exemplo dado pelo professor Rodrigo, a simples ação de “colar” no manejo manual, abre um campo de possibilidades em que o estudante é levado a ter que tomar decisões: qual cola usar? seria mais proveitoso usar fita adesiva para facilitar eventuais correções? seria mais eficiente, em termos de durabilidade costurar ou grampear? Cada uma delas, conduzindo

²⁵ ladrilho (ou *tiles*) é um recurso de softwares de edição de imagem em que realiza-se uma fragmentação de uma imagem em grande formato em partes menores, viabilizando a impressão em máquinas que não tem estrutura para peças gráficas desta natureza.

uma ação corporal distinta, é também ginga (Rufino, 2013) para se movimentar nos vazios dos imprevistos. A outra é que, na impossibilidade de reversão instantânea do processo em comando de desfazer, os resultados não desejados em processos projetuais manualidade implicam na encruzilhada do refazer ou continuar, com a reorganização das estruturas de conhecimento a partir da experiência do corpo em ação. Trata-se, também, de uma questão do movimento ou ausência de movimento, que cada uma dessas maneiras de fazer promove em um corpo senciante, pensado como estrutura de significação pela corporeidade. Refletindo sobre a distinção entre analógico e digital, Julia argumenta:

Porque eu não vejo como uma oposição, entendeu? Eu acho que isso é um falso dilema. Não existe, sabe? Analógico e digital somam. Não adianta a gente achar que não vai ter. E é ótimo que tem, entendeu? Eu não sou nada, às vezes, eu falando assim, pode parecer que eu sou uma pessoa que queria voltar pra Idade da Pedra, sabe? Eu adoro fusão de tecnologia. **O que eu acho é que você não pode jogar fora o bebê com a água da bacia. Entendeu?**

O bebê, no caso, seria o contato e experimentação em materialidades analógicas. Traçemos a percepção do professor Jonas, comentando sobre como esta questão está sendo encaminhada do âmbito coletivo de sujeitos integrantes do departamento:

E a gente aqui, na nossa bolha, o que a gente tem tentado fazer nós, né, e que eu percebo assim, na maneira de pensar nossa em geral, é uma maneira talvez muito até, eu digo, nesse currículo e na maneira como departamento, **acho que a linguagem que está se estabelecendo coletivamente, assim, no departamento, é uma linguagem mais *back to basics*, sabe? Então quais são os, o que que é o fundamental do design, o que é imprescindível do Design, nesse mundo mega complexo com esses milhões de coisas. Então Design é lidar com cor, lidar com composição, lidar com comunicação, construir sentidos. (...) Fazer com que a coisa tenha um sentido, tenha um conceito, lidar com materiais, transformar materiais, né?** E é isso que é fundamentalmente, assim, o que eu vejo, assim, se fosse um retrato bem em geral do que que tem sido, o que que a gente está tentando fazer como departamento em geral, é muito isso. **Assim, vai entrar na realidade virtual? Vai. Mas primeiro desenha, só vai poder entrar na realidade virtual depois que costurar, depois que serrar, depois que aparafusar.** E vai, então, são camadas de complexidade, sabe? (Jonas Borges)

Encaminhando para o fim desta discussão, apresentamos um extrato da fala da professora Julia, que abre caminho para a incorporação de uma transformação do entendimento sobre erro, de uma acepção estática para uma acepção que evoca movimento:

Então, se você não usar a sua curiosidade, **a sua capacidade de conexão, a sua experiência do erro como errância e como proposta, como novas perguntas, se você não trabalhar isso, você vai diminuindo.** (Julia Serra)

A substituição de erro por errância emerge como um caminho para reconfigurar, na linguagem, o esquema de conhecimento escolar que vem como bagagem para dentro do contexto universitário. Embora o aspecto da escolarização não tenha sido colocado pelos participantes, entendemos que, como conclusão desta amarração errante que mirou na materialidade e acertou no erro, é pertinente retornar ao assunto evocado na primeira amarração. Considerando que: (i) o esquema de conhecimento sobre validação do indivíduo no sistema escolar está totalmente permeado pela dualidade entre erro e acerto; (ii) muitos dos processos avaliativos, em situação escolar, estão estruturados sobre a premissa da provação e da testagem da capacidade do indivíduo pela quantidade de acertos; (iii) e que, paradoxalmente, o próprio processo avaliativo ao qual ele é submetido para ser aprovado capaz de ingressar no Ensino Superior em Design o submete a um enunciado que opera nos mesmos termos; a constatação é de que estamos diante de um quadro de alta complexidade, de ordem estrutural. A exposição dos corpos à sensação de resistência e movimento de errância emerge na fala dos professores participantes como pontos de partida.



AMARRAÇÃO Nº 5

REPRESENTAÇÃO COMO QUESTÃO; CORPO EM SIGNIFICAÇÃO

DESIGN: CONCEPÇÕES DE ENSINO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS;

+NÃO TEM CORPO

Considerações sobre representação, invenção de si e alienação.

Como derivação da problemática da materialidade dos processos e espaços, identificamos como camada secundária questões sobre Representação. Começaremos por Luciano, ao tratar do corpo no âmbito das questões do Design de Interação:

Na parte de interação, que agora entram muito forte as coisas metaverso, realidades virtuais, etc. A gente tem se questionado muito, né? **Que corpo é esse que habita o metaverso? E se esse é um corpo? E quais são as possibilidades dele, né? Porque por exemplo, é um corpo que é altamente customizado.** Então o aluno, o professor que... A gente que não gosta do meu cabelo, não, do lá. Sabe, assim, vou mudando e posso botar a roupa que eu quiser, sabe? **Então**

tem uma potência interessante aí, que eu vejo alguns alunos entendendo o corpo como aprisionado no corpo. Sabe, assim, eu estou aprisionado aqui nesse corpo e que na internet, no mundo virtual, você consegue explorar mais. E outras vejam, veem um corpo com uma potência ali, sabe?

Luciano refere-se à representação do corpo no espaço do virtual, introduzindo a discussão sobre a relação entre corpo físico e corpo representado. Na indagação sobre se o corpo que habita o metaverso é mesmo um corpo, explicita uma situação radical em que pode-se discutir sobre a representação, enquanto extensão do eu - mimetizado ou imaginado. Esta não é uma característica exclusiva de processos representacionais no âmbito da realidade virtual, mas, enquanto simulacro, estas tensões se potencializam na configuração de representações como projeção intangível do sujeito e de sua corporeidade.

Jonas, tratando da sua trajetória como designer e professor no âmbito das virtualidades, faz uma longa reflexão ética sobre paradigmas em disputa no campo das Ciências do Artificial:

(...) é uma coisa meio ideologia, assim, mas a gente faz parte de uma geração, assim, na segunda metade do século 20, filhos do, um retrato bem amplo, filhos do pós-guerra, não sou exatamente um baby boomer, mas assim, nos anos 70, filho de uma socióloga e de um economista, havia muito uma visão naquele tempo de que a, uma visão bem do Buckminster Fuller também, de outros pensadores do design, inclusive, do Herbert Simon, depois do Papanek, de que a tecnologia seria uma coisa libertadora dos humanos. Para falar a verdade, desde a Grécia antiga, que se diz que os humanos vão se dedicar à poesia, às artes, à contemplação, à filosofia, e que as máquinas vão fazer as tarefas braçais, vão construir os objetos, vão se dedicar à agricultura, vão arrumar casa. Então, assim, eu fui muito fundamentado nessa coisa meio Jetsons, sabe? **De que a gente teria ócio, de que a gente teria entretenimento, e de que a gente teria pensamento, e de que todas as coisas mais automáticas, assim, de que não teria uma pessoa trabalhando na fábrica, apertando parafuso, que nem Charles Chaplin. Os robôs vão ficar na fábrica, ascensorista de elevador, trabalhos como caixa de supermercado. Como é que é o corpo do ascensorista de elevador, da caixa de supermercado, que fica o dia inteiro ali passando? Essas coisas seriam feitas por robôs.** Durante os anos 90, falar um pouco de visões de mundo, de coisas que a gente tenta trazer, reflexões que a gente tenta trazer. Dos anos antes dos anos 90, a gente viu a evolução da internet, a promessa da democratização do conhecimento, de todo mundo ter acesso a todas as informações, a democratização dos meios de produção. (...) E nos anos 2000, a gente vive uma grande decepção. A tecnologia hoje é usada para manipular as pessoas, para distribuir *fakenews*. A inteligência artificial poderia fazer tantas coisas maravilhosas para a gente arrumar a nossa vida. Ela é usada para manipular as pessoas. Ela é usada para o algoritmo, só serve para tentar vender, empurrar uma *airfryer* ou ela abaixo da gente. Então, a gente está num momento, para falar de corpo e tecnologia, a gente está num momento... Especialmente para mim, que sou o cara que deveria vender essa visão Jetsons da coisa. **A gente está num momento muito difícil para a tecnologia, onde a tecnologia não tem ajudado muitos corpos, não. A tecnologia tem sido usada para aumentar a nossa**

angústia, a nossa depressão. Então, assim, é um momento que, para mim, especialmente, é uma encruzilhada.²⁶

Mantendo a discussão ética em aberto, retornemos aos avatares em contextos pedagógicos. Tratando das figuras utilizadas pelos estudantes para auto identificação em plataformas digitais de ensino, Luciano continua a fala que abre esta amarração:

Na pandemia tinha muita carinha que não era a cara da pessoa. Que era um desenho, um anime, um mangá, uma outra coisa. Um avatar daquela pessoa. Então, dá pra ver isso assim, sabe? Aí, eu não sei exatamente o que é. Mas, eu quando faço... quero um avatar meu, tento pegar foto que eu acho que é mais parecida comigo na vida real.

MJ: Sim.

Mas eu acho genial essas pessoas. **Realmente, não precisa ser exatamente você. Ou seja, qualquer outra coisa.** Eu tinha um do Scooby-Doo, tinha umas coisas nada a ver. O que enlouquece a gente, **porque não tem a correspondência com o real pra gente.** Mas, acho maneiro também. Acho que é isso. (Luciano Lima)

A representação aparece como lugar de invenção de si, em que a correspondência com o real ganha outros contornos. Luciano assinala que “não tem correspondência com o real **pra gente**”, referindo-se aos professores que têm a demanda de relacionar aquele indivíduo com um nome e número de matrícula em situações avaliativas e outras ocasiões de ordem administrativa. No entanto, não descarta que, talvez, para o indivíduo que escolheu o Scooby-Doo, alguma correspondência com sua realidade seja possível. A professora Naiara, tratando do desenho enquanto técnica de representação e instrumento mobilizado em suas práticas pedagógicas, compartilha seu pensamento sobre representação que vai em caminho semelhante:

Então é legal porque eles podem experimentar também, tanto tratar de uma questão interna deles, mais problemática, como também sonhar com o corpo, com os corpos, entendeu? O que é um mundo onde os corpos são livres? Às vezes eu vejo aqueles desenhos do Ciclo Selvagem que acompanham lá os círculos de palestras do Krenak, que se vê que tem uns

²⁶ Uma encruzilhada artificial com impactos muito reais: em fevereiro de 2024, quando esse processo de doutoramento se encerra, acompanhamos em tempo real o uso de Inteligência Artificial como aparato bélico pelo Governo de Israel em ações em Gaza, infringindo, como “dano colateral”, a morte de centenas de milhares de civis palestinos, em uma crise humanitária de proporções equivalentes a outros genocídios reconhecidos pela comunidade internacional.

corpos ali que são tão leves, tão oníricos, é como se fosse um mundo que se abre. (Naiara Cavalcante)

A representação como invenção de mundos, tangencia a reflexão feita na amarração anterior sobre mímese, articulada como participante das camadas que constituem considerações sobre acerto e erro. Ainda no âmbito da representação como invenção, a professora Isadora reflete sobre esta questão no caso específico da Moda:

o corpo é projetado, não só como design, mas como indivíduo, que ele se imagina num outro lugar, ele quer sair da condição que ele está aí pra outra, isso acontece muito nessa faixa etária, então a gente vê acontecendo na nossa frente o tempo todo. (...) Até porque para eles, para os alunos, **eles também tendem muito, na faculdade, quem está fazendo vestuário ou adorno, mas principalmente vestuário, tende muito a projetar para o seu contexto. Que é um pouco assim, quando a gente fala em Design, Design Participativo, tem que ouvir o outro, tem que pensar no outro... Na moda, isso não é tão fácil, porque eles tendem a querer projetar dentro do seu entorno, porque eles estão imaginando eles mesmos, como que eles querem se apresentar na sociedade.** (Isadora Morais)

A partir da fala de Isadora, que está contextualizada no âmbito da moda, é possível expandir o conceito de representação, do sentido dos avatares e das técnicas de representação utilizadas em práticas pedagógicas, para o próprio objeto produzido em Design. Na Moda isto se potencializa, uma vez que objetos produzidos nesta área de atuação estão diretamente associados ao corpo. Mas, considerando que, todo e qualquer objeto em Design tem, como direção, a interação com outros corpos; que, dentro de uma perspectiva de significação em corporeidade, este objeto é projetado a partir de um corpo em linguagem (Maturana, 2002 [1998]); e que, como já apresentamos a partir de Le Breton (2001) e Bakhtin (2006 [1945]), esta produção mobiliza um repertório que é próprio deste sujeito encarnado, a produção do design, enquanto discurso, é também emanção de uma corporeidade representada.

Retornando à questão da alteridade, anunciada na amarração nº 2, a partir do entendimento de representação como emanção de uma corporeidade projetada, não parece possível conceber um design “para” (seja esse “para” exclusivamente para si mesmo, ou exclusivamente “para um outro”). Independente da abordagem metodológica em Design, e o lugar que ela se posiciona no amplo espectro de esforço dialógico de princípios teórico-metodológicos, o objeto terá sempre uma parcela de projeção - mimetizada ou imaginada - de uma corporeidade singular.

Tratando sobre processos de representação e significação, Stuart Hall nos ajuda a ancorar teoricamente a discussão. Situando distinções entre abordagens teóricas introduz: abordagem **reflexiva**, em que concebe-se o sentido como integralmente contido no objeto, e a linguagem operacionaliza sua externalização; abordagem **intencional**, em que concebe-se o sentido integralmente contido no autor/interlocutor, e a linguagem significa o que este pretende que signifique; e abordagem **construtivista**, em que se concebe a dimensão pública e social da linguagem, situando o significado em uma coordenada no espaço entre o objeto e o autor (Hall, 2016). Alinhando-se a esta terceira abordagem, Hall afirma estar nos atores sociais o potencial de utilização dos sistemas representacionais de sua cultura para “construir sentidos, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo” (ibid., p. 49). Assumir a representação como compreensão e comunicação de mundos, conduz novamente à sua dimensão coletiva, mas também como ação política.

A pessoa tem que querer fazer e a gente até pergunta o que faz sentido para você.

MJ: Sim.

Que é uma questão que a gente... O que você quer fazer? O que você quer fazer? Agora, dentro do que você quer fazer, muitas vezes, novamente, em termos de até de proposta de projeto, muitas vezes surge uma coisa assim. **“Eu quero porque eu quero. Eu quero porque eu gosto. Quero fazer uma animação baseada nessas animações todas”. Aí entra o contexto muitas vezes do colonialismo cultural. E a gente está vivendo, assim, os celtas, os samurais...** (Jonas Barros)

O perigo deste argumento é cair na espiral da relativização mencionada acima por Jonas, dando margem à superficialização da reflexão crítica pelo viés individualista e autocentrado. Esta não é, no entanto, uma posição identificável apenas nos estudantes, mas em todos os sujeitos que estão na lida dos processos pedagógicos orientados às práticas de representação. Professores, orientando estudantes, também estão sujeitos a propor encaminhamentos condicionados à projeção de sua própria corporeidade.

Retornando aos avatares e à representação como invenções de si à luz de Hall, é possível discutir reconhecimento e invenção a partir de um paradoxo: a representação inventada, como potência de reinvenção de si, é também, em alguma instância, de alienação da realidade? Em que pese o risco da preocupação levantada por Jonas assumir sobretons nacionalistas, é um aspecto relevante e importante de ser observado: como o mundo em construção projetual está projetando possibilidades de construção de mundos? Qual é o ponto em que a realidade, devassada

de forma radical pela infiltração das forças da indústria cultural, deixa de se tornar realidade? Ou ainda: o que fazer se a realidade do estudante é, de fato, essa do corpo inventado que nasce e cresce nos espaços da virtualidade?

Questões sem respostas, que nos levam a refletir que, posicionar o corpo no centro das discussões em Educação é tratar, também, dos modos de vida e projetos de mundo em negociação no contexto pedagógico. Nesse sentido, a representação, enquanto questão do Design, ocupa posição estratégica por tangibilizar, dinamicamente, forças invisíveis e, ser, também, território de reformulações de corporeidades - no sentido amplo explorado nesta amarração.



AMARRAÇÃO N° 6

CORPOREIDADE E MULTIMODALIDADE

Conjeturando encaixes entre Corporeidade e Multimodalidade

Por fim, retornamos ao campo analítico delimitado no começo do processo de tratamento dos dados, em que situamos experiências compartilhadas que permitem identificar a emergência de reflexões sobre corporeidade - a participação das estruturas de conhecimento do corpo senciante como condição de significação - e multimodalidade - o entrelaçamento de modos semióticos oriundos da complexidade sensível-perceptiva do corpo em significação.

Primeiro dado encontrado na análise das entrevistas é que, embora haja um sentido implícito de corpo e corporeidade que emerge nas narrativas de experiências de aula e concepções sobre o ensino, o termo “corporeidade” não aparece em nenhuma entrevista. O termo “multimodalidade” aparece em quatro entrevistas. Identificamos, em cada uma delas, a emergência de diferentes possibilidades de leitura sobre a relação entre estes dois constructos. Encaminharemos esta amarração olhando para esses extratos.

A primeira ocorrência do termo está situada em um fragmento da entrevista da professora Isadora, localizada nos momentos finais de sua primeira resposta à questão-disparadora. É relevante contextualizar que, esta resposta se constrói considerando que momentos anteriores à pergunta “quais os lugares que o corpo tem na sala de aula de design?”, foi explicitado como a pesquisa está sendo conduzida e a decisão por delimitar um corpus que inclui docentes em disciplinas que incorporam as palavras “corpo” e “multimodalidade”:

Então, assim, uma coisa que a gente tem pensado muito, trabalhado muito, é isso, assim, que quando a gente fala, ah, por que corpo e moda, né? **Porque o corpo é um lugar, por que que isso é relevante, né? Por que que a gente não vê a moda como algo que é superficial? Porque é um lugar de você se experimentar também, né?** Então, você, é claro que mesmo, né, vai, existem um grupo de pessoas que vai ser muito influenciado por tendências e regras e etc e tal, que é uma pessoa que talvez tá, tem mais necessidade de se sentir igual, mas tem o outro que não se sente igual já, de desde muito tempo. E como é que ele se sente incluído na sociedade? **Então, a gente vê a moda como esse lugar de experimentar com o corpo, até encontrar quem é também. Então, acho que tem uma, uma, uma, uma característica psicológica também, né? Então, de você poder se experimentar e se encontrar e ser que E se transformar também, porque, né, as pessoas vão mudando as formas de se apresentar, né?** Então, acho que em algumas situações, a gente vê a questão da transição capilar, né? Então, você passou a vida toda ali alisando o cabelo e tendo, né? Porque você, né, porque você foi educado que o cabelo encaracolado, tipo, é bagunçado, é desalinhado, né? E aí você quer, né, eu estudei um pouco isso, né, a questão do racismo estrutural, né? Então, é o branqueamento, né? Então, você, ah, procura essa pessoa para trabalhar pessoas de boa aparência. O que que é uma boa aparência, né? É um corpo esbranquiçado, né? Esbranquecido de alguma forma, né? Então, é, eu acho que tem isso, entendeu? Dessa, dessa percepção social e psicológica do indivíduo que, que se apresenta em um determinado corpo. E esse corpo, ele é flexível, ele não, ele não é estático, ele não é o mesmo, ele vai se inventando e se reinventando no corpo da vida da pessoa. **Não sei como que isso encaixa com multimodalidade.** (Isadora Moraes)

Na reflexão proposta por Isadora, há relações com a amarração anterior pela acepção da Moda como sistema de representação em uso por uma corporeidade singular, um espaço de projeção e invenção na relação com o mundo e com os outros. A professora transita por uma dimensão crítica da representação na Moda, articulando a forma do corpo como formulação e expressão de um sentido de si. A resposta se encerra com um corte: *“Não sei como é que isso se encaixa com multimodalidade”*.

Na busca por articulação entre os dois termos, corpo e multimodalidade, abre-se um campo de reflexão que nos leva de volta aos paradigmas epistemológicos enunciados no segundo capítulo. Neles, apresentamos acepções sobre experiência-representação e ação-língua que apontam diferentes entendimentos sobre seus imbricamentos, que podemos sintetizar como (i) fragmentação/hierarquização - racionalista; (ii) cooperação/indissociabilidade - fenomenológica; (iii) unidade/integridade - decolonial/exusística. A problematização colocada por Isadora, enquanto indagação estrutural sobre a relação entre os constructos corpo e multimodalidade, reflete a negociação entre estes paradigmas. Como resposta aos possíveis “encaixes”, para manter o termo usado pela professora, propomos: na primeira síntese, multimodalidade se encaixa como representação inteligível extra-verbal de um corpo objeto. Na segunda, como

sistema multissensorial de materialização de um corpo senciente em percepção do mundo. Na última, se encaixa como o corpo, ele mesmo, comunicando sua existência para outros corpos.

A professor Júlia, quando indagada sobre as relações que estabelece entre corpos e as salas de aula que ocupa, em suas disciplinas:

Olha, eu acho que o espaço tem um impacto imenso sobre a experiência corporal do aluno, sobretudo quando a gente está falando de multimodalidades, né? Porque novamente, assim, não é ter preconceito com o digital, com o analógico. **Digo isso muito, assim: é entrar e sair quando te convir. Eu quero, agora eu vou no Photoshop, vou mexer ali, vou imprimir um negócio, aí vou fazer um negativo, aí vou lá na cianotipia, aí vou num sei quê, vou botar som, vou botar cheiro, vou projetar uma imagem que é de 1800 e num sei quem num corpo que está dançando. Entendeu? E assim, isso, esse é o reconhecimento da coisa, é confusão de tecnologia, né?** E é confusão mesmo, é para fundir essa tecnologia. (...) E isso a sala de aula é porque, por exemplo, aquelas mesas redondas é péssimo, não funciona, deve funcionar certamente pra aulas mais teóricas, com outro tipo de dinâmica. **Mas assim, a mesa comprida pra você poder discutir, desenhar, mesmo que não seja uma oficina, pra você rafiar, pra você tocar, se a gente está falando dessa multimodalidade, o espaço é fundamental, tudo, sabe? Assim, o caminhar na sala, as pessoas olharem umas, os trabalhos das outras, sabe?** Eu acho isso muito, pra mim, é flagrante, assim, como o estar numa sala de aula em outra, impacta no meu trabalho. (Julia Serra)

Julia introduz uma perspectiva sobre multimodalidade, que se conecta diretamente, com os espaços e as técnicas, o que permite tecer relações com as amarrações nº 2 (espaço e movimento) e nº4 (materialidades). Em sua fala, é possível identificar um sentido de integridade entre corporeidade e multimodalidade: multimodalidade é o corpo em ação, entrando e saindo das diversas técnicas que tem à sua disposição como sistemas de significação. A professora argumenta que, no âmbito dos processos formativos, o acionamento desta dinâmica se relaciona diretamente às condições oferecidas pelo espaço, reforçando o vínculo entre espaço e corporeidade já apresentados em amarração anterior. A unidade/integridade corporeidade-multimodalidade demanda, segundo Julia, uma liberdade de experimentação sensível do mundo - “caminhar, olhar as pessoas, botar som, botar cheiro, rafiar”.

A relação do movimento do corpo no espaço com a experiência de corporeidade-em-multimodalidade é, também, identificada por Rodrigo. Em um momento de sua fala, em que refletia sobre a relação entre sensorialidade e semântica, ambos referidos pela polissemia da palavra “sentido”, revela:

E eu uso a minha forma de dar aula, inclusive, para explicar multimodalidade. (Rodrigo Macedo)

A forma de aula a que ele se refere havia sido explicitada em momento anterior, quando respondia à questão-disparadora:

Eu estou falando muito da relação, estou falando muito do aluno, mas estou falando muito do professor, eu me entendo como um professor que eu tenho que gesticular, eu tenho que estar na frente, eu tenho que dar tensão e entonação para tudo que eu falo, e essa entonação e às vezes repetição não é programada, mas ao mesmo tempo é um pouco, porque eu quero marcar alguns aspectos, algumas coisas nos alunos, eu quero fazer da minha repetição e da minha inspiração corporal às vezes uma forma. Eu tenho reparado que eu tenho feito muito pós-pandemia, eu não usava muito o quadro antigamente. Hoje eu uso muito o roteiro, eu inicio a aula com um roteirinho no canto esquerdo do quadro, e durante a aula eu vou subvertendo esse roteiro, eu vou mudando, eu vou explicando e fazendo esquema no quadro, e os alunos me falam, eu só entendo, eu entendo o que você está fazendo, mas eu falo, “meus esquemas não são para vocês entenderem”, quer dizer, não são para vocês copiarem e terem ele morto no caderno, eles são na verdade uma extensão do meu corpo enquanto eu estou explicando, e eu vou desenhando e rabiscando e botando seta e indo para lá e para cá e voltando e andando, e isso eu reparei que gera uma atividade que eles começam a entender que não é o diagrama final do quadro que interessa, eles começam a lembrar pelo movimento que eu faço o que eu estava falando naquele momento. Tanto que já teve aluno falando, naquela aula você fez aquele quadro assim, eu falo, “todos os meus quadros são assim”, ele “não, assim, você fazia isso”, isso, aí eu falo, porra, maneiro, era isso, e eu comecei a pegar essa dinâmica mais para cá, pós-pandemia, né. Eu acho que eu perdi a pergunta original (risos) (Rodrigo Macedo).

Este fragmento da fala de Rodrigo situa uma experiência em que, sentido (semântica) e sentido (sensorialidade) se fundem na prática pedagógica, a partir da ativação consciente e intencional, coordenação de conduta consensualizada do seu próprio corpo em docência: o segmento “eles começam a lembrar pelo movimento” ecoa o conceito linguajar em Maturana (2002 [1998]) - linguagem em ação, estabelecendo coordenações de condutas consensuais: corporeidade e multimodalidade em cooperação, indissociáveis ao processo de significação pedagógica.

A quarta ocorrência, na entrevista com a professora Eduarda, aparece quando indagada sobre a relação entre o corpo e as salas que ela dá aulas - como no caso de Julia:

(...) como supervisora do [nome do laboratório omitido], desde o primeiro dia na PUC, o que eu tento falar com os estagiários, e o que eu repito como mantra pras pra equipe que se renova sempre com estagiários, mas que as técnicas são mais fixos, **é que os alunos, eles não podem chegar no [nome do laboratório omitido] e achar que é um bureau. Tem alunos de outros cursos que acham que - a gente já fez algumas parcerias (...) os alunos chegam “me dá aí uma pilha!” (...) “Cheguei aqui assim, produção, não sei o que e tal”. Desde o primeiro momento é... A analogia que eu faço é a da bicicleta: olha, a gente segura a bicicleta durante**

um tempo, tem uma hora que a gente solta e você vai. Então “como é que é a luz”? Olha, a gente tem pessoas aqui que vão entender de luz. Você vai às vezes fazer alguma coisa que a gente não sabe como fazer, mas vamos descobrir juntos. **É... Eu acho que tem uma coisa que a gente tenta estimular além da autonomia, é o respeito, é? É... é a capacidade de, é... De forma, uma maneira multimodal, até - né, quando a gente - que é uma coisa muito familiar pra gente de referências de similares, isso tudo - capacidade de... Comunicar o que se pretende. É a possibilidade do erro se, né, se escolh- é, descobrir coisas, e tomar até partido delas, né? É...** Então isso é uma coisa que é um mantra que eu te falo: o aluno do Design, ele não pode chegar num laboratório, esse é o supervisiono, não pode chegar no laboratório e ser demandante, ele precisa se comunicar com quem está ali e em alguma medida encontrar uma autonomia naquilo que ele está fazendo. (Eduarda Gomes)

A alusão à multimodalidade feita por Eduarda refere-se à forma como estudantes dialogam com técnicos e estagiários dos laboratórios: mostrando referências ao auxiliar a execução de processos laboratoriais, em que expandem a interação verbal pela demonstração de imagens, vídeos, objetos, entre tantas outras possibilidades. Emerge um sentido de multimodalidade feramental, em que o conjunto de objetos, em suas múltiplas modalidades e materialidades, estão em uso como mediadores da interação. Um dado relevante neste extrato refere-se à postura do estudante na lida com o ambiente laboratorial. Eduarda assinala que “ser demandante” não pode ser uma postura do estudante de Design, e compartilha experiências pregressas de parceria com outros departamentos, quando recebiam estudantes de outras graduações. A professora afirma que, a cada experiência, confirma que nestas parcerias, estudantes tendem a estabelecer uma relação de “*bureau*” com o laboratório: eu demando, alguém executa.

Embora não seja explicitada, na fala da Eduarda, uma relação com a corporeidade enquanto condição formativa, a partir das discussões que tecemos nas amarrações nº1 e nº2, que tratam da mudança de esquemas de conhecimento entre escola e graduação em Design e, das relações entre movimento e espaço para significação em corporeidade, é possível propor um sentido de processo pedagógico em que o fazer está segregado do saber. Há possibilidade de leitura desta situação como o reflexo de esquema de conhecimento sobre o processo pedagógico em que o aprendizado está separado do próprio processo de produção. É necessário levar em conta que, sendo estudantes de outro curso, que compartilham de um esquema de conhecimento distinto daquele delineado na amarração nº1, é compreensível que haja incompatibilidade entre modos de agir. Neste sentido, o Design, seus espaços, movimentos e materialidades, tem muito a oferecer para um projeto de Educação orientado à corporeidade.

5.3 Considerações parciais do capítulo

Neste capítulo apresentamos o processo de tratamento, análise e interpretação dos dados da pesquisa. Tendo as pistas do manejo cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2008) como horizonte metodológico, trabalhamos com as experiências co-construídas em entrevistas abertas, buscando a emergência de sentidos a partir de questão-disparadora: Quais são os lugares do corpo na sala de aula de Design?

Passamos por movimentos de familiarização, organização e tratamento analítico dos dados, atentas a “do quês” e “comos”: do que cada professor participante está falando ao responder a questão inicial; e, como ele está articulando a reflexão sobre isso? Seguindo este percurso, delineamos 16 centros de força analíticos que articulavam o corpo no ensino em Design. Identificamos diversos temas que fazem parte do cotidiano docente, sistematizados por nós em um rizoma analítico que faz visível o imbricamento destes temas a partir das reflexões sobre o corpo em processo formativo.

Embora à primeira vista os centros de força possam parecer “fugir ao tema”, quando observamos extratos analisadores relacionados a cada um deles, entendemos que, a diversidade e a descentralidade refletem a complexidade de uma práxis profissional imbricada, de forma relevante, no corpo enquanto estrutura de significação - o corpo ali, presente, até mesmo onde ele não existe fisicamente ou não está explicitado. Isto nos coloca diante de um valioso achado desta pesquisa, que é a constatação de que ao perguntar sobre corpo, perguntamos também sobre posicionamentos no e sobre campo do Design, sobre perspectivas em Educação, sobre ideologias e visões de mundo.

Cientes da impossibilidade de dar conta de todos os centros de força emergentes no conjunto de entrevistas, partimos para o segundo movimento de tratamento analítico dos dados, em que buscamos pistas de pontos de entrada nesta complexa rede de interações. Observando o rizoma e retornando às perguntas formuladas em etapa de pré-campo, identificamos uma zona com particular densidade de elos, que consideramos pertinente explorar. Os campos de força contidos nesta zona deram forma a um polígono com característica peculiar: a delimitação por arestas, cujos centros de força se relacionavam constitutivamente com os constructos “corporeidade” - espaço, movimento e significação - e “multimodalidade” - representação, materialidade e significação. Em sobreposição a isto, o retorno às formulações de pré-campo, relidas sob a luz do processo de tratamento, também indicaram territórios analíticos: triângulos que encaixavam centros de força, com posicionamento similar ao polígono identificado anteriormente.

Prosseguindo no trabalho de análise e interpretação de dados, mergulhamos em cada uma dessas áreas, nadando junto com a corrente das experiências emergentes, mas sem saber onde cada uma delas iria levar. Ao final deste processo de análise encontramos, em cada área, um conjunto rico de questões enunciadas pelos professores, que foram tramadas em seis amarrações: núcleos de discussão que nos levam de volta para os lugares do corpo, a partir de desdobramentos crítico-reflexivos de questões teóricas, metodológicas e éticas, que se apresentam à experiência de docência, no Ensino Superior em Design no momento de mundo que vivemos.

No próximo capítulo apresentaremos as considerações finais da pesquisa, retomando o percurso que culmina nas análises e interpretações realizadas neste capítulo. Identificaremos os achados da pesquisa e discutiremos como cada uma das amarrações abre novos caminhos de investigação para futuros desdobramentos, refletindo sobre possíveis contribuições do trabalho no âmbito das práticas pedagógicas do Ensino Superior em Design.

6

Considerações finais e desdobramentos

As ideias estão no chão. Eu tropeço, encontro soluções.

Mestre Canjiquinha

Ao longo desta pesquisa busquei investigar a participação do corpo nas práticas de ensino-aprendizagem do ensino em Design, com foco nos sentidos emergentes nas experiências compartilhadas com docentes. Guiada por este objetivo de pesquisa, o caminho percorrido me permitiu elaborar ideias preliminares sobre a corporeidade em Design e também expandir articulações sobre corpo e ensino do Design que, até o presente momento, me parecem pouco contempladas no âmbito da pesquisa científica. Como explicitado desde o começo desta tese, entendendo que o objetivo desta pesquisa é amplo, complexo e escorregadio, devido à própria invisibilidade decorrente da herança racionalista sobre as estruturas corporais perceptivo-significativas em processos pedagógicos institucionalizados. Considero que atendi a uma pequena parte dele. Mas, apesar de suas limitações do ponto de vista da extensão do tema, o trabalho consolida um primeiro movimento exploratório importante, que inaugura um procedimento metodológico de tratamento e análise de dados coerente à natureza difusa deste tema, a partir do qual muitas questões poderão ser elaboradas posteriormente.

O processo de construção deste trabalho foi longo e turbulento: atravessamos juntos, eu e ele, os anos da pandemia Covid-19 que nos colocou diante de questionamentos acadêmicos e existenciais profundos. Reconhecendo a angústia das perdas, rupturas e desestruturações que se impuseram com o coronavírus, entendo também que esta pesquisa é uma resposta, mobilizada pela urgência de vida após um longo mergulho em apneia. As escolhas de pesquisa foram profundamente orientadas pelo desejo de falar de algo tão banal, e ao mesmo tempo determinante dos processos pedagógicos. Movida por esta vontade e convicta da sua relevância, me lancei em um campo teórico até então não explorado por mim em meus anos anteriores de pesquisa de doutoramento e mestrado – uma espécie de recomeço e reinvenção, assim como foi retornar da experiência de confinamento e isolamento social. Tateei com a excitação e curiosidade de uma criança autores do campo da Filosofia, Antropologia e Neurociências, que me colocaram diante de um portal para o universo infinito que é o problema mente-corpo no contexto do conhecimento ocidental. Segurando na mão de alguns deles, segui em errância, construindo um percurso que possibilitasse conjecturar novas perguntas para as indagações iniciais sobre quais são os lugares das estruturas de conhecimento corporais no Design.

6.1 Revisitando a caminhada

No segundo capítulo da tese apresentamos três arenas epistemológicas que configuram posicionamentos sobre a participação da experiência corporal em processos de significação. A primeira, relativa à tradição racionalista fundada no pensamento cartesiano, que operacionaliza a segmentação da substância intelectual da substância material e aliena a percepção da experiência do corpo; a segunda, relativa à tradição fenomenológica. A partir de Merleau-Ponty (1999 [1945]) e Le Breton (2001) apresentamos as bases conceituais de um pensamento filosófico que reposiciona o corpo no centro dos processos de percepção e significação, apontando para a dimensão senciente do corpo como base para uma cognição condicionada à corporeidade. Incluímos nesta discussão a abordagem biológica de Humberto Maturana (1997; 1999) e a filosofia da linguagem em Bakhtin (1995), articulando a partir destes quatro autores diálogos sobre revisão da tradição racionalista sobre processos de significação, conhecimento e aprendizagem a partir do corpo. Por fim, introduzimos a filosofia exusística de Luiz Rufino (2013) como caminho para pensar rasuras conceituais ao paradigma colonial do corpo, pensando sobre a incorporação de outros contratos epistemológicos sobre corpo e conhecimento que permitam endereçar a corporeidade como o próprio corpo em vida. Esse é um caminho dentre muitos outros

localizados no âmbito das perspectivas epistemológicas decoloniais, que como ponto em comum sustentam-se pela negação dos próprios princípios éticos, políticos e econômicos em que se estruturam paradigmas do pensamento de origem europeu-colonial.

Ancoradas nestes campos epistemológicos, retornamos ao campo do Design. No terceiro capítulo apresentamos referencial teórico que aborda os movimentos de transformação teóricos e epistemológicos do campo e refletimos sobre como, na história do Design, a atividade e os seus processos formativos apontam alinhamentos ou rupturas às acepções de corpo configuradas na tradição racionalista. A partir de Bomfim (1994), encontramos indícios de uma trajetória fortemente implicada em modelos cientificistas que, em supressão de processos de conhecimento orientados à corporeidade, instituem nos projetos pedagógicos um sistema de valores com reflexos fragmentários do pensamento racionalista. Buscando observar o cenário contemporâneo, Findeli (2001) argumenta por uma crise dos modelos produtivos que induz o campo do Design a importantes mudanças paradigmáticas a partir do final do século XX, indicando o andamento de reconfigurações teóricas e epistemológicas orientadas à fundamentação de uma práxis imbricada na experiência – a qual propusemos chamar de práxis incorporada.

Realizada a consolidação teórica do terreno em que pisamos, a etapa seguinte consistiu na busca por abordagens metodológicas que viabilizassem a investigação do tema de pesquisa de forma coerente à sua natureza movente e inacabável. Partindo de uma etapa preliminar exploratória de pesquisa de campo em observação participante, encontramos na Cartografia Social (Passos; Kastrup; Escóssia, 1998) um referencial teórico-metodológico profundamente alinhado com os pressupostos da pesquisa, que apontou pistas estruturantes para construirmos um percurso de colheita, tratamento, análise e interpretação metodologicamente sólido, sem abrir mão do movimento fundamental de errância. Este processo está descrito no quarto capítulo, e antecede a apresentação do momento da pesquisa em nos dedicamos a adentrar os dados em busca dos sentidos emergentes sobre os lugares do corpo na sala de aula de Design nas experiências co-construídas em entrevistas com professores.

O quinto capítulo apresenta o manejo dos dados, o processo de achar em pesquisa. Construimos uma metodologia de sistematização e tratamento espelhada nos princípios rizomáticos que fundamentam o pensamento sobre cartografia como abordagem de construção de conhecimento (Deleuze; Guattari, 1995). Apostamos na criação de um sistema de visualização de dados em estrutura rizomática que nos permitisse cartografar centros de força nas falas de cada professor entrevistado, estabelecendo cruzamentos e articulações entre centros de força para delinear questões emergentes a partir de questão-disparadora sobre o corpo. O resultado deste trabalho aponta um sistema complexo de temas e problemáticas relacionadas à corporeidade nos

processos formativos. Cientes da impossibilidade de analisar todas as questões cartografadas em uma só pesquisa, delimitamos um território analítico formado pelo conjunto de seis áreas determinadas pela articulação de campos de força relativos à conceitos estruturantes da pesquisa: Movimento; Espaço; Materialidade; Representação; Corpo em Significação e Design: Concepções de Ensino e Estratégias Pedagógicas. Estas seis áreas foram analisadas e interpretadas sob o nome de “Amarrações” – enunciações de múltiplos entenderes em um único dizer (Simas e Rufino, 2018).

Na primeira amarração apresentamos extratos que evocam a relação entre o ensino em Design e a Escola (Foucault, 1997 [1975]; Ariès, 1978), propondo que na passagem de um para o outro, há a emergência de um novo esquema de conhecimento em que as estruturas de significação do corpo senciente, em uma corporeidade que transita entre espaços, está no centro desta reconstrução. Esta qualidade de movimento permeia tanto a relação entre espaços pedagógicos que, como argumentamos, é concebido de forma difusa e expandida; quanto o trânsito entre fazer-saber, internamente às práticas pedagógicas, expresso nas instâncias teoria e prática. Articulando estes achados com o referencial teórico apresentado no segundo capítulo, afirmamos que, há um sentido de corporeidade, interno ao esquema de conhecimento do ensino em Design, que reconhece, no corpo em movimento no mundo, uma premissa mandatária do processo formativo.

Na segunda amarração, discutimos sobre como espaço e movimento, observados no interior das práticas pedagógicas, conduzem à sentidos emergentes sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nas experiências compartilhadas pelos docentes, a utilização do corpo de forma intencionalmente ativa aparece como estratégia de sensibilização perceptiva e construção de novos territórios de significação, mediados pelo corpo senciente. Apresentamos o conceito de Aprendizagem Inventiva (Kastrup, 1998; 2001) para refletir sobre a prática e o fazer como potencializadores da experiência de problematização e invenção de conhecimento, fomentando um processo ensino-aprendizagem que expõe o estudante ao ciclo contínuo de aprender a aprender. Por fim, tratamos da questão do espaço (Santos, 2008), seus sistemas de objetos e ações. A partir de colocações sobre a dificuldade do acionamento das estruturas corporais pelas condições físicas, discutimos sobre a dimensão ideológica da configuração do espaço, refletindo, também, sobre posturas pedagógicas diante das formas fixas que o espaço e os gêneros de aula estruturam (Carvalho; Farbiarz, 2013).

A terceira amarração trata dos sentidos negociados sobre presença e ausência. Identificando na Pandemia Covid-19 um ponto de virada em relação à emergência do corpo como participante dos processos pedagógicos, refletimos sobre este momento histórico como indutor

da reconfiguração de sentidos atribuídos à presença e participação, discutindo também sobre desejo e vontade como mobilizadores do processo de ensino-aprendizagem (hooks, 1994).

Na quarta amarração, identificamos sentidos atribuídos à relação entre corporeidade e materialidade, discutindo as distinções entre processos analógicos e digitais, tangíveis ou intangíveis, em relação à corporeidade. As experiências dos professores indicam a perda do contato com processos físicos, acentuados pela pandemia, como um quadro merecedor de observação. A partir desta perda, há a emergência do erro (ou fuga do erro) como questão, em relação com os processos virtuais pelo esvaziamento da resistência que processos com materiais tangíveis promovem (Han, 2022). Há a percepção de retomada da estimulação das estruturas corporais pela exposição às técnicas e fazeres no âmbito da manualidade, direcionando ao aumento de estratégias pedagógicas orientadas à corporeidade.

Na quinta amarração tratamos da representação como campo de projeção de corporeidades. A partir desta acepção, discutimos sobre desdobramentos da representação como mimese e invenção de si, articulando esta reflexão em um arco que se inicia nos avatares, passa pelo desenho das técnicas de representação e se encerra nos objetos de design. Neste movimento, tratamos da alteridade como questão nos processos de Design, e dos reflexos éticos que perpassam a representação de corporeidades (Hall, 2016), em suas dimensões miméticas ou inventadas, enquanto projeção de modos de vida e projetos de mundo.

Por fim, na sexta, e última, amarração, buscamos propor caminhos de articulação entre corporeidade e multimodalidade, à luz de referencial teórico apresentado no segundo capítulo, chegando a três formas distintas de “encaixe”, para usar o termo enunciado por uma das professoras. Após apresentar cada uma delas, nos dedicamos aos fragmentos das entrevistas localizados nesse território de análise, constatando a ausência de ocorrência do termo “corporeidade”. Nos direcionamos às ocorrências do termo “multimodalidade” para tecer possíveis relações entre as experiências vividas e os encaixes formulados a partir dos autores que fundamentam este trabalho. A partir de analisadores que fazem emergir estas articulações, na própria experiência pedagógica, refletimos sobre cada um deles em relação às situações de ensino-aprendizagem em Design.

6.2 Achados da pesquisa

Embora todos os professores tenham iniciado as entrevistas se mostrando reticentes ou duvidando de suas próprias capacidades de responder à questão-disparadora, o que as experiências emergentes em entrevista nos mostram é que, embora pouco se fale em corporeidade

como tópico participante da experiência formativa, a prática pedagógica do conjunto de professores entrevistados está fortemente ancorada em estruturas de conhecimento corporais – seja na presença, ou na busca por reversões da ausência delas. As estratégias didático-pedagógicas anunciadas ao longo das entrevistas dão pistas de que há busca por formas de ensinar, nos mais diversos eixos ou gêneros de aula, orientadas à corporeidade. Em alguns casos, esta busca é sistemática e consciente. Em outras, exploratória e intuída. Este é o primeiro achado desta pesquisa.

Como segundo achado, é possível afirmar a existência de um esquema de conhecimentos sobre a participação do corpo nos processos formativos em Design que difere de forma radical da experiência escolar, vivenciada pelos estudantes nos anos anteriores. Este esquema de conhecimentos, marcado pela descentralização e dispersão do espaço canônico da sala de aula em diversos outros espaços internos ou externos à universidade, tem no corpo que transita seu elo unificador. Este é mais uma questão que se apresenta unanimemente na fala dos professores participantes e, igualmente ao tópico anterior, em alguns casos, esta acepção é sistemática e consciente. Em outras, parece exploratória e intuída. Consideramos este ponto particularmente relevante, uma vez que aponta para a necessidade da reversão de um paradigma de corpo e ensino entronizado ao longo de mais de uma década da vida dos estudantes. Neste sentido, o movimento de explicitação deste esquema de conhecimento e reflexão ativa pelo corpo docente de forma ampla, incluindo o debate sobre como a corporeidade fundamenta este conjunto de práticas, parece um caminho potente para a coletivização do esforço de revisão dos esquemas de conhecimento escolares.

Na linha da reversão de esquemas de conhecimento, os professores entrevistados parecem concordar sobre a participação determinante da pandemia no desvelamento do corpo como um território a ser observado com atenção. De forma paradoxal, a descorporificação das pessoas colocou em problematização a única coisa inquestionável da existência em contextos pedagógicos: a presença de um corpo, e o corpo como presença. Esta percepção se desdobra na discussão sobre acepções de presença e ausência, tópico em que observamos divergências conceituais, com desdobramentos também em aspectos avaliativos da participação dos estudantes nas práticas pedagógicas. Este é o terceiro achado da pesquisa, e consideramos igualmente relevante e necessária a coletivização deste debate, uma vez que sob este tópico reside uma parte sensível da relação entre docentes e discentes.

Os professores se alinham na identificação da pandemia como catalisadora de digitalização da vida. Como impactos deste processo, uma acentuação de tendência observada desde antes do período de confinamento de resistência ao erro como parte do processo criativo. Esta

é uma questão que foi articulada por eles de forma íntima com a questão da mimese em processos representacionais, potencializado pela consolidação de um paradigma de positividade imposto pelas redes sociais, as quais os estudantes são fortemente expostos e vulneráveis.

Como contraponto, professores assinalam também o uso de processos de representação de si mesmos em fuga da mimese da imagem do corpo “real” como um movimento relevante a ser observado. Neste fenômeno, dialogam duas questões: a primeira diz respeito ao entendimento da representação como possibilidade de invenção de si. Insatisfeitos com seus corpos e identidades, ou fabulando sobre outras formas de existir, os ambientes virtuais emergem como espaços de projeção de corporeidades desejadas. A segunda refere-se à explicitação de preocupação deste deslocamento de realidade física para realidade imaginada em virtualidades como um indício de desrealização e alienação da própria realidade do contexto em que se vive. Esta é uma questão sensível que merece ser debatida com atenção porque de fato, o campo do Design enquanto práxis incorporada, projeta pra contextos situacionais reais em que se estruturam modos de vida e interação. Mas por outro lado, entendemos também que é direito fundamental do estudante reivindicar o seu modo de vida e incorporá-lo ao processo formativo como contexto significativo. Esta questão nos leva ao quarto achado de pesquisa, que diz respeito ao dilema ético que se enreda corporeidades em articulação e negociação nos contextos pedagógicos, com impactos relevantes no Design - se aceitamos a acepção desta atividade como práxis de manutenção ou revisão de ideologias, sistemas de crença e projetos de mundo.

Como quinto e último achado da pesquisa, ao olhar para os termos multimodalidade e corporeidade, entendemos que as experiências emergentes nas falas dos professores apontam para o entrelaçamento de três concepções sobre as articulações possíveis destes dois constructos. À luz do referencial teórico apresentado no segundo capítulo, propomos as seguintes relações: (i) fragmentação/hierarquização; (ii) cooperação/indissociabilidade (iii) unidade/integridade. Embora exista um sentido de corporeidade implícito ou explícito no conjunto de falas dos professores participantes, chama a atenção um dado que não foi aprofundado no capítulo cinco por fugir do território analítico delimitado, mas que consideramos relevante de ser iluminado: a ocorrência marcante de apontamento de dicotomias como estrutura discursiva.

Algumas delas foram trabalhadas nas análises: corpo pedagógico x corpo pensado projetual; presença x ausência; ter corpo x não ter corpo; entre outras. Acreditamos que este é um aspecto latente que corta de maneira transversal a fala dos professores é merecedor de desdobramento futuro desta pesquisa. Isto porque, muito embora haja a emergência de compreensão do processo pedagógico em articulação com o corpo, percebemos na construção dos discursos o uso de estruturas argumentativas que operam pela segmentação: segmentação entre o corpo

que está em formação e o corpo objeto de projeto; entre atividade projetual que “tem corpo” ou “não tem corpo”; entre estar ou não estar envolvido com a aula. Consideramos interessante porque, nesta camada estrutural do discurso, é possível abrir um campo para refletir sobre o quanto os ecos racionalistas ainda podem estar entranhados no metadiscurso sobre o Ensino em Design. Colocamos como possível desdobramento, pois esta é uma investigação que demandaria o emprego de outros procedimentos metodológicos, fundamentados em bases teóricas apropriadas para conduzir a discussão de forma coerente e ética.

6.3 Encontros e Despedidas

No dia 5 de março de 2024, às vésperas do encerramento do processo de construção deste trabalho, tive a oportunidade de assistir a uma aula do professor David Le Breton, na ocasião da abertura do semestre letivo na instituição onde leciono. Dispensável descrever a emoção de ver um dos autores que ajudou a navegar por este processo em carne e osso. No entanto, queria citá-lo indiretamente não por todas as inquietações que ele propôs ao longo de uma hora e meia de fala, mas sim pela forma que se despediu. Le Breton, aludindo à forma que fora apresentado no começo da aula pelos integrantes da mesa, disse algo como: não gosto muito de fechar, prefiro abrir. Então ao invés de pensar que estou aqui todo ano como as águas de março para fechar o verão, prefiro agradecer pela oportunidade de abrir o semestre.

Coisa similar acontece aqui: diante de tantas aberturas proporcionadas por este trabalho, é difícil pensá-lo como fechamento. Embora o encerramento deste documento marque o fim de um ciclo, os dias finais de escrita deste trabalho têm sido permeados por uma sensação de recomeço - uma inquietação que muito tem a ver com o universo de novas questões que se formulam como campo de investigação ao final desta pesquisa: e se eu for a campo investigar cada um dos territórios analíticos? E se fizer essa pergunta para professores que não estão envolvidos diretamente com disciplinas que explicitam o corpo e multimodalidade em seus discursos? E se eu fizer essa pergunta para o corpo docente de outras instituições, outros cursos? E se eu fizer essa pergunta para o corpo discente? E se eu fizer essa pergunta para o corpo técnico-administrativo? Identifico neste trabalho um potencial de base para construção de propostas de cursos e atividades de formação continuada de docentes, pontos de partida para coletivizar discussões de extrema relevância para a práxis pedagógica, estratégias para abrir a roda e botar o corpo dentro, tecer novas amarrações. Um dos professores entrevistados, ao ouvir a questão-disparadora, me respondeu:

Tá bom. Que difícil, mano... Mas vamos lá. Quer dizer, a gente passa tanto tempo tirando o corpo da nossa vida, né? Quando você pede o contrário... (Luciano Lima)

Considero que uma das principais colaborações deste trabalho foi começar a torná-la perceptível – materializá-la a partir de perguntas quase irrespondíveis, feitas para os professores que aceitaram embarcar no espaço de reflexão proposto nas entrevistas. Não foram poucas as aberturas de entrevista confusas à primeira pergunta. Também não foram poucos os fechamentos afetuosos, instigados pelos quarenta ou cinquenta minutos de diálogo, dispostos a continuar as divagações. E em cada resposta, novos pontos de vista e estratégias que estão sendo absorvidas no dia-a-dia da minha própria prática em sala de aula.

Nos últimos dois meses de produção desta tese me vi, em situações de diálogo com minhas orientadoras, conjecturando novas ações, novas propostas a partir do que foi consolidado ao final destes quatro anos que atravessados pela Pandemia Covid-19, pareceram quatro décadas. Logo eu que, como lembrarão os leitores que acompanham este texto desde o seu preâmbulo, estava exausta quando a pesquisa começou de fato a se incorporar. Fato é que são muitos os desdobramentos possíveis de investigação nesta trama invisível, que tem impactos muito concretos na integridade dos seres humanos em processos formativos. Gostaria, portanto, de encerrar temporariamente afirmando este trabalho como reivindicação de que o espaço de ensino possa ser, além de formativo, também lugar de reencantamento do corpo e da vida – o meu, o dos colegas e, principalmente, o dos estudantes, que são porto de partida e chegada desta pesquisa.

Coisa que gosto é poder partir sem plano,
melhor ainda é poder voltar quando quero.

Fernando Brant

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. O professor, seu Outro e seu corpo - fragmentos de uma experiência no ensino universitário. In: BRAIT, Beth.; GONÇALVES, Jean Carlos (orgs). Bakhtin e as artes do corpo. São Paulo: Hucitec, 2021. p. 83-120.

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

ARAÚJO, Etyelle Pinheiro; BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Cada luto, uma luta: narrativas de resistência de mães contra a violência policial. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de D. Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006 (edição de 1979).

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Introdução e tradução Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Leticia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. Fractal: Revista de Psicologia, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2013.

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

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

_____. Sobre a possibilidade de uma teoria do design. In: Anais do P&D Design 94, 1994, p. IV-21.

BRAIT, Beth.; GONÇALVES, Jean Carlos (orgs). Bakhtin e as artes do corpo. São Paulo: Hucitec, 2021. 214 p.

CARDOSO, Rafael. Design para um Mundo Complexo. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

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

CHANG, Heewon. Autoethnography as method. Walnut Creek: Left Coast Press, 2008.

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

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

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

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

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

DAD, Site do Departamento de Artes&Design. Rio de Janeiro, s/d [website] (disponível em: <https://dad.puc-rio.br/> acesso em março de 2024).

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

_____. O jovem como sujeito social. Rev. Brasileira de Educação [online], 2003, n.24, pp. 40-52.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução de L. Orlandi e R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [1968].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Costa. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones Unaula, 2014.

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

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

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

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

FALS BORDA, Orlando. Historia doble de la Costa, v. 1, Mompox y loba. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1986.

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

FINDELI, Alain. Rethinking design education for the 21st century: theoretical, methodological and ethical discussion. Design Issues, 17 (1): 5-17, 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 18ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

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

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

FREIRE, Karine.; DEL GAUDIO, Chiara. Práticas de Ensino para Designers Sentipensantes. Pivot Conference Proceedings, 2021, DISMANTLING / REASSEMBLING.

HAYANO, David M. Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects. Human Organization, 38(1), 99-104, 1979.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Gravuras de J. Borges. Traduzido por Eric Nepomuceno. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

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

GÓMEZ, Patricia Bottero. Sentipensar. In: KOTHARI, Ashish.; SALLEH, Ariel.; ESCOBAR, Artur.; DEMARIA, Federico.; ACOSTA, Alberto. Pluriverso: Um dicionário do pós-desenvolvimento. Editora Elefante, 2022. p. 669-674.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2022.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017. 283p.

KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.
. Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KOTHARI, Ashish.; ESCOBAR, Artur.; DEMARIA, Federico.; ACOSTA, Alberto. Pluriverso: Um dicionário do pós-desenvolvimento. Editora Elefante, 2022.

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

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

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

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

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

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

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

LATOUR, Bruno. How to talk about the body? The normative dimension of science studies (mimeo), 2002.

LE BRETON, David. Antropologia do corpo e modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LINC-Design. Site do Laboratório de Pesquisa LINC-Design. Rio de Janeiro, s/d [website] (disponível em: <http://www.designnaleitura.net.br/linc2024/> acesso em março de 2024).

LOPES, Nei, Sambeabá- o samba que não se aprende na escola, Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.

_____. Desde que o Samba é Samba, São Paulo: Planeta, 2012

MANZINI, Eduardo. José. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26, 1990, p. 149-157.

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

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

MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Trad. José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MCCAWE, Dick. Por uma filosofia do corpo em movimento. In: BRAIT, Beth.; GONÇALVES, Jean Carlos (orgs). Bakhtin e as artes do corpo. Hucitec, São Paulo, 2021. p. 57-82.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, lincua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. DELTA. São Paulo, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-383.

MORA, José Ferrater. DICIONÁRIO DE FILOSOFIA TOMO 2: 2ª ed. Ed. Edições Loyola, 2005.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
_____. Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

NUNES, Maria Júlia Moraes Pinto.; FARBIARZ, Jackeline Lima.; OLIVEIRA, Izabel Maria de. Presença Multimodal no Ensino Superior em Design: Olhares para a Construção de Sentidos em Experiências de Sala de Aula. Rio de Janeiro, 2020. 138p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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

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

PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
. Passos e Eirado.; Alvares e Oassis.

PAPANEK, Victor. Design for the real world: human ecology and social change. New York: Pantheon Book, 1971.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade. Fractal: Revista de Psicologia, 25(2), p. 323-338. 2013.

RUFINO, Luiz. Exu: Tudo o que a boca come e tudo o que o corpo dá. In: TAVARES, Julio Cesar (Org.). Gramáticas das Corporeidades Afrodiáspóricas: perspectivas etnográficas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 301p.

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

_____. Corpo e comunicação: sintoma da cultura. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

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

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

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Mario Ferreira dos. Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, 256p.

SIMAS, Luiz Antônio.; RUFINO, Luiz. Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

_____. Flecha no tempo. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Samba, o dono do corpo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

STRAVINSKY, Igor. Poética Musical em 6 lições. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina. 1989.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma historia do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia. (Org.). Corpo e história. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3-24.

TABAK, Tatiana.; FARBIARZ, Jackeline Lima.; OLIVEIRA, Izabel Maria de. Contextualização Multimodal no Ensino Superior em Design: desenhos e notas sobre o que a vida traz. Rio de Janeiro, 2021. 246p. Tese de Doutorado - Departamento de Artes e Design, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Anexos

Pré-Campo

Delimitação

A busca, de caráter exploratório e assistemático, seguiu princípios de revisão de literatura narrativa nos sites de cinco cursos de graduação em Design/Desenho Industrial, todos em modalidade de Bacharelado, em diferentes universidades: a) Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI/UERJ); b) Escola de Belas Artes Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ); c) Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (Escola de Engenharia/UFF); d) Instituto Europeu de Design (IED); e) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Nesta etapa de busca, surgem as primeiras problematizações a respeito da possibilidade ou não de um paralelismo entre estes espaços formativos como corpus de pesquisa: a primeira tem a ver com a utilização da nomenclatura Desenho Industrial (UFF e UFRJ) ou Design (ESDI; PUC-Rio; IED). Não é intuito desta pesquisa adentrar a discussão sobre como cada um destes termos está ancorado em um posicionamento teórico, metodológico e epistemológico sobre o campo do Design, mas cabe ressaltar que, cada uma destas palavras, em articulação com o Departamento ou Faculdade ao qual está vinculado, consolida um posicionamento no campo-design, que desemboca nas particularidades de cada projeto político-pedagógico e, por consequência, também nas disciplinas que constituem a matriz curricular. A segunda problematização diz respeito ao paralelismo entre disciplinas inscritas em currículos e projetos político-pedagógicos distintos. Este ponto será retomado mais à frente, após a apresentação do resultado do mapeamento.

A etapa de rastreamento foi realizada utilizando a ferramenta “buscar”, do navegador Google Chrome, aberto nas páginas que disponibilizam a grade curricular vigente, ou no arquivo PDF, que disponibiliza a grade no caso de uma instituição específica, pelos termos "corpo" e "multimodalidade". Em seguida, quando disponíveis, a busca também incluiu as ementas das disciplinas. Abaixo, as figuras ilustram o procedimento metodológico adotado, tomando como exemplo uma busca na página da matriz curricular do curso de Design Industrial da UFRJ.

GRADE CURRICULAR / EMENTÁRIO

1º período ^

Desenho I
Sistema Geométrica de Representação I
Metodologia Visual I
Teoria da informação e Comunicação
Oficina Básica
História do Desenho Industrial
História e Filosofia da Arte I

2º período ^

Desenho II
Sistema Geométrica de Representação II
Metodologia Visual II
Desenho Técnico I
História do Desenho Industrial II
História e Filosofia da Arte II

3º período ^

Perspectiva
Desenvolvimento de Projeto de Produto I
Desenho Técnico II
Metodologia de Projeto

4º período ^

Materiais e Processos de Fabricação I
Desenvolvimento de Projeto de Produto II
Ergonomia do Produto I
Gerência do Projeto

①

GRADE CURRICULAR / EMENTÁRIO

1º período ^

Desenho I
Sistema Geométrica de Representação I
Metodologia Visual I
Teoria da informação e Comunicação
Oficina Básica
História do Desenho Industrial
História e Filosofia da Arte I

2º período ^

Desenho II
Sistema Geométrica de Representação II
Metodologia Visual II
Desenho Técnico I
História do Desenho Industrial II
História e Filosofia da Arte II

3º período ^

Perspectiva
Desenvolvimento de Projeto de Produto I
Desenho Técnico II
Metodologia de Projeto

4º período ^

Materiais e Processos de Fabricação I
Desenvolvimento de Projeto de Produto II
Ergonomia do Produto I
Gerência do Projeto

①

Refletindo sobre a eficácia de tal procedimento em função do resultado nulo nas duas buscas, conduzi também, como uma espécie de grupo de controle, a busca pelo termo "Projeto" - termo que identifica o eixo de disciplinas que, tradicionalmente, está no centro da estrutura curricular da formação em Design:

Design Industrial | UFRJ

Home

projeto

1/10

^

v

X

BA

GRADE CURRICULAR / EMENTÁRIO

1º período

Desenho I

Sistema Geométrica de Representação I

Metodologia Visual I

Teoria da informação e Comunicação

Oficina Básica

História do Desenho Industrial

História e Filosofia da Arte I

2º período

Desenho II

Sistema Geométrica de Representação II

Metodologia Visual II

Desenho Técnico I

História do Desenho Industrial II

História e Filosofia da Arte II

3º período

Perspectiva

Desenvolvimento de Projeto de Produto I

Desenho Técnico II

Metodologia de Projeto

4º período

Materiais e Processos de Fabricação I

Desenvolvimento de Projeto de Produto II

Ergonomia do Produto I

Gerência do Projeto

1

O resultado desta terceira busca foi a ocorrência de dez repetições do termo "Projeto", confirmando a pertinência deste método para realização do mapeamento. Uma vez verificada a pertinência desse procedimento, foi dado prosseguimento à busca nas demais plataformas. Esta etapa proporcionou um primeiro dado de pesquisa: a ausência, praticamente absoluta, dos termos na maioria das instituições de ensino superior que constituem o corpus desta pesquisa. O resultado desta busca está compilada na tabela abaixo:

Ocorrência dos termos "CORPO" e "MULTIMODALIDADE" nas matrizes curriculares de cinco cursos de Graduação em Design no Estado do Rio de Janeiro					
	U FRJ	ESD I/UERJ	UFF	IED	PUC-RIO
CORPO	0	1(*)	0	0	40(**)
MULTI- MODALIDADE	0	0	0	0	4

Tabela 1: Compilação de dados gerados em revisão assistemática, com busca direcionada para os termos CORPO e MULTIMODALIDADE

A apuração do mapeamento conduz aos primeiros achados de pesquisa, que se desdobram tanto na discussão sobre a ausência dos termos "corpo" e "multimodalidade" de forma explícita nos discursos institucionais dos contextos formativos do ensino superior em Design como, também, na definição do recorte e do universo de pesquisa. Duas observações, apontadas na tabela por asteriscos, são relevantes na interpretação destes dados:

A primeira (*), diz respeito à inclusão de ocorrência do termo "CORPO" na matriz curricular da graduação em Design da ESDI/UERJ, a partir da evidência, durante a busca, do termo em forma derivada no texto da ementa de uma disciplina de título "Elementos de Projeto de Serviço":

Encontros de serviço interpessoais e/ou mediados por tecnologia; papéis, cargos e desempenhos dos stakeholders; estratégias de roteirização e improviso; **trabalho emocional e corporal**; questões de gênero, raça e classe; tipos e funções dos ambientes de serviço; estratégias de localização e acessibilidade; elementos de ambientação; processos de serviço de frente ou retaguarda; características e implicações da participação de clientes na prestação; estratégias de padronização versus personalização; concatenação dos procedimentos de oferta/demanda; experiência de filas e tempos de espera. (Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ, 2020. Grifo nosso)

Isto ocorre porque, na ferramenta de busca do navegador, o sistema rastreia todas as ocorrências de textos que contenham a palavra "corpo", mesmo como um fragmento de outra palavra - exemplos recorrentes deste tipo de situação foram: **incorporam**; **incorporar**; **corporal**. Considerando que esta pesquisa visa investigar os lugares atribuídos ao corpo, enquanto construtor de sentidos multimodais, na formação em Design, a presença de uma disciplina que ambiciona tratar, no âmbito do Design de Serviços, das relações do projeto de serviço com a experiência emocional e corporal dos sujeitos que com ele interagem, pareceu pertinente de ser

incluída como dado de **presença** - mesmo que não correspondendo a busca estrita do termo "CORPO", mas com derivação dentro de um mesmo espectro semântico.

A segunda (**), diz respeito à volumosa quantidade de ocorrências do termo "CORPO" na matriz curricular da graduação em Design da PUC-Rio - quarenta repetições. Esta incidência, que chama atenção, se justifica em duas razões: a primeira, diz respeito à possibilidade de buscar, no site do Departamento de Artes e Design, junto com os títulos das disciplinas as suas ementas, sem precisar acessar separadamente as abas ocultas na navegação. Como desdobramento disto, a palavra "CORPO" aparece repetidas vezes no texto da ementa de algumas disciplinas, como por exemplo no texto constitutivo da disciplina "DSG1954: Corpo e Tecnologia", em que a ementa explicita:

Fronteiras do humano. Corpo [1] codificado. Corpo [2] e tecnologia. Tecnologias aplicadas ao corpo [3]. Fronteiras da tecnologia têxtil. Sensores biométricos. Experimentação com materiais, tecnologias e processos. (Artes & Design - PUC-Rio, 2021. Grifo nosso).

A mesma situação ocorre em outras dez disciplinas, o que nos permite afirmar que mesmo que o número expresso na tabela seja passível de questionamento por ser discrepantemente alto dado a inclusão deste volume de ocorrências da palavra "corpo" nas ementas, o número de disciplinas que contém o termo em seus títulos é um dado a ser observado com atenção.

Ementas das disciplinas observadas em pré-campo

Disciplina Corpo

EMENTA

Corpo como suporte e expressão. Corpo múltiplo. Fisiologia: conforto humano. Gestos, posturas e movimentos; sentidos, códigos e representações do-no corpo. Observação e interpretação da figura humana no seu todo e em particular. Relações entre a figura e o espaço. Técnicas e meios de representação e análise 2D, 3D, espacial e temporal, por meios analógicos e digitais.

OBJETIVOS

i) Reconhecer o corpo e as corporeidades como construção social, cultural e simbólica.

- ii) Identificar e relacionar as questões do corpo constitutivas de linguagem no campo do design.
- iii) Situar múltiplas visões sobre o corpo em seus diversos contextos.
- iv) Interpretar e problematizar questões do corpo em uma abordagem interdisciplinar, no campo do Design.
- v) Desenvolver habilidade para observar a figura humana, relacionando-a com questões relativas a anatomia, espaço e movimento.
- vi) Representar criativa e criticamente os corpos e corporeidades a partir de diferentes técnicas e materiais.
- vii) Experimentar linguagens diversas para apresentar o corpo em suas multidimensões.
- viii) Relacionar as práticas desenvolvidas de forma a integrá-las como aprendizado.
- ix) Perceber-se a partir de uma consciência corporal individual e como parte de um coletivo.
- x) Dispor-se de uma forma atenta e cuidadosa em relação ao seu entorno e ao outro.
- xi) Praticar uma atitude curiosa e reflexiva em suas vivências no cotidiano.
- xii) Agir de forma experimental.

Disciplina Multimodalidade

EMENTA

Comunicação Multimodal em Design. A natureza polissensorial e sinestésica dos modos comunicacionais. Múltiplas linguagens. Exercícios práticos de produção de sentidos.

OBJETIVOS

- i) Compreender os conceitos de multimodalidade, polissensorialidade, sinestesia e componentes da linguagem: léxico, sintaxe, semântica e pragmática.
- ii) Reconhecer modos comunicacionais participantes de situações de interação produzidos por objetos, sistemas de comunicação e serviços.
- iii) Identificar e analisar as estruturas de linguagem e recursos de retórica aplicados na comunicação e discurso no Design.
- iv) Entender os sentidos produzidos pelo discurso do Design nas relações sujeito / cultura / contemporaneidade.
- v) Desenvolver habilidade para entender os múltiplos modos comunicacionais e suas possibilidades enquanto recursos de discurso no Design.

vi) Desenvolver vocabulário para argumentar analiticamente sobre os aspectos estruturais e interacionais na comunicação e discurso no Design.

vii) Desenvolver habilidade de observação e leitura dos discursos do Design em situações de interação.

viii) Conhecer e aplicar a metodologia e métodos de análise concernentes à linguagem no Design.

ix) Disponibilizar-se para a troca, assumir postura colaborativa na construção de conhecimento com a turma.

x) Abrir-se para experimentação de diversos modos comunicacionais com base nos fundamentos da metodologia e métodos de análise aplicados à linguagem no Design.

xi) Sensibilizar-se para a natureza polissensorial e sinestésica dos modos comunicacionais.

xii) Agir de modo a reconhecer a diversidade cultural, diferentes repertórios e outras visões de mundo.

Entrevistas

EDUARDA GOMES

16/01/2024 - 11h30

Duração: 51'46"

MARIA JÚLIA: A pergunta que a gente está trazendo para conduzir, pra começar as entrevistas é saber, para você, quais são lugares que o corpo tem na sala de aula de design.

EDUARDA GOMES: Uhum

É... Quando você começava a introduzir a sua pesquisa, eu comecei a pensar muito no corpo pós-pandemia. Isso se anunciou assim, né? Era uma coisa pós-pandemia e era uma implantação de um currículo.

MJ: Uhum

EG: E eu, que era uma coisa nova para mim, ... é ...eu estava com os alunos de primeiro período. Então, a gente estava falando ali, não era uma prática para mim. Geralmente eu dava aula para a 1004, o pessoal estava no meio da faculdade e tal, e era uma coisa que me deixou muito instigada. Poxa, vou estar com calouros. E eu caí em duas disciplinas com calouros. É... estava animada com isso, né, empolgada com isso. E o corpo, nesse momento, era um corpo de máscara, né? Um corpo é ... que

Essa aula que, por exemplo, eu dava, que era das 17 às 19 horas, para calouros, né?

E aí, eu percebi assim um frisson naqueles jovens ali, né? É ... eles estavam saindo do colégio, terminaram, concluíram o colégio no remoto e, estavam ali, pela primeira vez, encontrando pessoas novas, num lugar novo, uma professora nova, um ambiente todo novo. Eu acho que a última coisa que eles queriam era estar comigo ali, sabe? (risos) Eles estavam se querendo muito, se descobrindo muito, querendo descobrir muito esse lugar novo, né? E ... e era... e era uma coisa da voz ...é ... estou aqui sendo super... a primeira coisa que veio, tá?

MJ: Uhum

EG: Era uma coisa de você estar de máscara e ... uma coisa que eu não tinha prática, a gente deu aula durante uns dois anos no remoto, de casa.

MJ: É

EG: Você falava ali muito perto, então era de você ocupar um espaço com a voz e de máscara. E as conversas acontecendo e ... e eu querendo colocar a minha voz sobre aquela...aquelas vozes, né? Então era...Eu saía com uma dor de cabeça gigante daqui, né? Mas, ao mesmo tempo, entendendo muito o que se passava ali, né? E ... Entendendo cada vez mais que eu precisava que eles trouxessem o que despertava o interesse para que eu conseguisse ter um jogo, né?

É ... isso para mim, foi a minha primeira experiência, né, com todo esse desafio, né, de a gente sair de um estado para outro. Para mim, teve uma coisa de híbrido ... para mim foi assim, foi do frio para o quente. Eu vim 100% presencial, 20 horas semanais.

MJ: Caramba. Isso no segundo semestre de 2022.

EG: 22 ...foi no segundo, né?

MJ: É, acho que sim.

EG: É, foi no segundo semestre. Então foi assim, foi um impacto muito forte nesses corpos em salas de aula. Eu acho que não era uma reflexão existencial, era uma coisa que se impunha muito claramente, né, de uma maneira...é ... e eu pensei muito nesses ... tem muito a ver com o assunto que você traz. Eu pensei muito nesses corpos que estavam diante de mim, mesmo, né? Sobre o que eles viveram e não viveram, né, durante um tempo. E tudo que eles tinham ali, represado, né?

E isso estava em se conectar na conversa, isso estava no querer sair dali isso estava no pedir para ir ao banheiro, que era uma coisa tão nova pra mim. Porque é isso, né, ninguém pede a você para ir ao banheiro. Quando me perguntaram pela primeira vez, eu entendi, né? Então, esse trânsito ali era muito importante.

Esses corpos também, quando você encontra as pessoas, os abraços era uma coisa do... eu posso te abraçar? Isso também acontecia muito, né? Com os professores, com as pessoas queridas e tudo. E algumas pessoas estavam super abertas, outras nem tanto, então você permitia esse espaço, né? Eu era daqueles que estava aberto, pra dar um abraço.

MJ: Doida para dar um abraço...

EG: Em todo mundo. Então, assim... eu acho que tem um impacto pós-pandemia, foi muito importante por todo esse contexto também, pra mim que era muito novo, como professora, né? Eu entrei aqui na coordenação, eu fui nomeada em fevereiro de 2023. E ... eu fiquei muito assustada com a quantidade de alunos e, realmente, isso não era só uma impressão minha, porque a coordenação era nova pra mim, mas isso a gente conversava com um crescente número de alunos com questões de saúde mental. É ... e era uma questão muito de não conseguir estar aqui. Essa era uma das grandes questões. Poxa, eu quero fazer essa disciplina remota. Eu não consigo ir, né? Os alunos às vezes colocam até em cheque essa coisa: poxa, eu fiquei aqui... (houve uma interrupção da entrevista, por 20 segundos, com a entrada de uma pessoa para conversar rapidamente com a entrevistadora. Mas o conteúdo é inaudível...)... mas, o que eu estava falando é que são essas duas coisas que me marcaram muito, né, eu falei da sala de aula e, aí, dessa coisa da coordenação que é essa coisa do estar aqui, né?

Isso foi uma transição que foi acontecendo, né, e que a gente vem com muito mais força agora. Se a gente for olhar nosso planejamento, de 2024, a gente tem disciplinas do currículo de 2007 no remoto. Disciplinas que são de domínio adicional, no remoto, mas a gente tem, assim, com muita força tudo vindo para o presencial, por demanda dos professores, por demanda dos supervisores, de querer estar aqui. E, de até da gente pensar o que que diferencia a gente de um ensino a distância, do que que é, né?

A gente está bancando isso, né, que a gente é a presença, a gente está no campo, a gente já está nos laboratórios. Então, a nossa marca é o estar presente, os nossos corpos ocuparem esse espaço. Isso é uma das marcas que a gente quer trazer. É ... e, aí, essa coisa, por exemplo, me impactou muito, é ... foram muitas as vezes que eu conversei com o pessoal do (nome de departamento omitido), incrível.

MJ: Uhum... Eles foram parceiros nesse processo.

EG: Muito, muito parceiros ... e que, né, porque qual o ferramental ... eu achava que eu fosse conseguir chegar em uma das nossas reuniões de professores e dizer que o protocolo é esse: gente, olha só, se uma aluna aparece com uma questão, vocês fazem esse caminho e eu vou fazer esse. Não, é uma construção constante, os desafios são gigantes, os atendimentos estão no limite. A gente tem uma linha tênue entre ser acolhedora com esses alunos e ao mesmo tempo manter uma excelência de ensino. A gente não pode falar que um aluno pode, então, a distância, frequentar uma disciplina de projetamento em parceria.

MJ: Uhum

EG: Ele tem que estar presente, né? E, se ele não puder estar presente nesse período, venha no outro, vamos trancar aqui. Então, isso é uma conversa que a gente costuma ter, e, essa é uma das coisas que eu venho trabalhando com os professores. Você não pode aprovar um aluno, a distância. Ele não pode, por procuração, ter um representante do grupo dele enquanto ele não consegue vir.

MJ: Claro.

EG: Existe uma linha de psicólogos, muito clara, de falar assim: é importante você estar na faculdade, não tranca. Foi orientação do meu psicólogo eu estar aqui. Agora, a gente precisa equilibrar o quanto você consegue estar aqui. Você não vai conseguir estar aqui com 25 créditos, você não vai conseguir estar aqui com 8 créditos, né? Com quanto é que você consegue estar aqui? Não vai dar para você fazer práticas experimentais porque você não consegue ficar dentro de um laboratório, cheio de gente. Então tem que trancar. Mas isso vai me atrasar....Não, não está te atrasando, é o seu percurso.

É ... então, isso foi um desafio muito grande, né? Às vezes eu recebo e-mail se você vê que a pessoa está muito mal, tem pontuação, por exemplo, e ... e ... de um desespero, e de falar isso: poxa, (nome de instituição omitido) fala que é acolhedora, mas não acolhe. O acolher, às vezes, é o fazer tudo o que se quer, né? E o que eu venho adotando na conversa, isso também foi uma coisa que para mim caiu uma ficha, é que, (nome de instituição omitido), como instituição, ela pode criar uma rede de acolhimento, né? Ela tem núcleos, pessoas muito preparadas, assim como (nome de departamento omitido), por exemplo, pessoas que estudam isso, trabalham com isso todo dia e tal. Mas é dialógica a questão do acolhimento, sabe? Ela não está dada.

Eu tive uma conversa sobre transição, com uma aluna em transição, que foi sobre isso. Ela tinha me mandado um e-mail, super chateada e falando: olha, a (nome de instituição omitido) tem esse discurso de acolhimento mas, poxa, tem uma porção de gente ao meu lado que tem o mesmo problema ... —né, e que é onde está presente, que é esse corpo, aqui, né - eu tenho certeza que ... aí, eu disse: olha, está na hora da gente conversar, né? A gente sempre teve uma boa relação. A gente vem conversando desde que eu entrei, já tinha sido minha aluna.

E aí, a gente conversou, aqui, e eu falei para ela: olha, primeiro, que foi ver esse corpo, também, é ...

MJ:...transformado...

EG: ...transformado. Ele tinha sido meu aluno no primeiro período e era uma aluna que eu estava atendendo na coordenação. E eu acho que para ela era importante isso, que eu visse. Isso já tinha sido dito, mas eu ainda não tinha visto. E, na conversa, eu disse isso para ela: olha, eu quero que você me ajude quando você olhar para o lado e vir uma pessoa, uma colega, um colega seu, que esteja com uma questão, porque, essa questão do acolhimento, ela não é só institucional, não é só da coordenação, é um aluno que acolhe o outro, é um que apoia o outro, você me apoia no momento, eu te apoio no outro ... porque, o que a gente pode criar, é uma rede. Agora ...

MJ: Claro!

EG: ...quando você olha para o lado e vê que tem uma pessoa com uma questão, você já encontrou um caminho, mostra para ela qual é. E isso foi uma percepção: poxa, eu acho que eu vou ter uma postura mais ativa...

MJ: De emancipação mesmo ...

EG: ... em relação a isso que é acolhimento, né? Eu também estou aqui nesse lugar, ele me pertence também, e eu também acolho. É ... e, aí, ela me falou isso: não, eu vou, eu vou agora falar mais sobre isso. E quando eu vi a forma como ... acho que ali virou uma chave que, para mim, tinha virado também, né? Porque, é claro que, quando você fala assim: poxa, (nome de instituição omitido) tem um discurso de acolhimento... caramba, a gente está o tempo inteiro aqui tentando acolher, você não está vendo? Mas, eu acho que ela notou, ali, que ela também fazia parte desse jogo, desse diálogo. Então, eu acho que tem uma coisa pós-pandemia, que ... Eu me lembro que, uma vez, a gente conversou com o... é ... ele também está na pós agora, foi aluno foi do (nome de departamento omitido)?

MJ: (nome omitido)

EG: Isso. Ele chegou a levantar essa bola uma vez, quando a gente estava no remoto, que achava que a gente tinha que ter o... como é que ia ser essa volta, né? Que a gente ia ter que ver como seria, porque, ia ser brusco e tal. Então, eu acho que a gente está fazendo um trabalho que ainda não acabou, ainda acontece muito. Acho que a gente já tem alguns resultados disso, dos alunos entenderem que, se ele não estiver presente, ele não consegue concluir algumas disciplinas e que isso não é perder tempo ou...não, que isso faz parte de cada um, tem uma história, né?

MJ: Claro.

EG: Mas, que é uma grande dificuldade esse retorno, é, né? De reaprender, né, como é que é estar num espaço com o outro, e, isso, com certeza, ...Acho que, se eu tivesse que marcar, tipo, apontar dois lugares que me marcaram, são esses dois, né? Dessa situação de sala de aula ...

MJ: Da euforia ...

EG: ... da euforia, né, e de...porque para mim, assim, dura uns 3 segundos a irritação com aquilo, né? Isso é falta de educação? Espera aí, espera aí ... que ... porque, às vezes, é falta de educação, né? Mas, assim, existe uma coisa ali, acontecendo, que a gente tem que tentar entender e tentar estabelecer ... porque, o adulto da sala é quem, né?

MJ: Exato.

EG: Então, eu acho que foi nesses dois momentos. E, isso é uma coisa que a gente está vivendo, que é essa coisa dos alunos voltarem ao presencial e...

MJ: A dificuldade...

EG: ... a dificuldade, questões de saúde mental muito mais sérias, também, né? Teve uma aluna que, uma vez, sentou-se aqui, na minha frente, e disse: eu nem sei como eu cheguei aqui, eu estou muito medicada. E aí passou...o processo, vai atendendo, a mãe estava falando por ela, né? Tudo muito difícil, muito complexo. A gente tem uma outra pessoa agora que é (nome omitido) que está trabalhando com (nome omitido).

MJ: Ah, eu sei quem é, que trabalhava lá em cima.

EG: Trabalhava lá, é. Pessoa incrível para estar no lugar que ela está, está sendo super parceira, também...

MJ: ...que bom...

EG: E, aí eu falei, (nome omitido) estava até contando isso: olha, tem uma coisa que eu estou estudando em outras universidades, que é essa coisa do administrativo estar mais próximo ...acho que, o coordenador, ele fala de questões acadêmicas e tudo, e, do administrativo, dizer quais são os limites, né, de uma pessoa.

E aí, acabou sendo aprovado, e chegou até a mim, regime especial para ela. Quando eu estava acompanhando o caso, eu vi que ela não estava saindo da cama. Como é que eu vou dar regime especial para uma pessoa que não está saindo da cama?

MJ: ... sim...

EG: ... que vínculo é esse que a gente está estabelecendo, né, e que, uma pessoa que está se matriculando, período após período, em 4, 5 disciplinas, que impacto é esse que tem no orçamento familiar ... Não vou aqui entrar no mérito, se faz falta, mas, vamos ver. E, de sinalizar: olha, não tem condição, não tem como pedir pra um professor dar ... olha, vamos dar um regime especial pra uma pessoa que não está ... como é que funciona, né? Não tem o mínimo, né?

Não é nem que a pessoa vá ser reprovada, não, não tem o mínimo, nem é ela que está pedindo. Então, é uma pessoa que, também, conseguiu até fazer algumas disciplinas no remoto.

Existiu isso, né, que algumas pessoas conseguiram trabalhar no remoto e se colocou, ali, um momento de transição que, até conseguiu, também, trabalhar, mas quando chegou uma hora de estar presente, isso segurou. E a gente trabalha muito nesse sentido, de tentar equilibrar essa presença, que é recomendada, esse vínculo com a universidade, que é recomendado, que a gente entende, mas que ele não seja um (inaudível), a gente não pode fazer um acordo de que, olha, ...

MJ: Um vínculo de discurso, né?

EG: ... exatamente, né, a gente tem um nome a zelar, a gente tem um lugar que é o...

Então, então, a gente está nesse lugar, né, nesse lugar, e que eu acho que as duas coisas têm muito a ver aí com esse seu lugar do corpo.

MJ: Tem, super. Mas você levantou vários pontos que faziam parte de perguntas secundárias que eu tenho feito, né? É, muito bom que você já trouxe a coisa da pós-pandemia, né, como um momento em que o corpo, ele aparece de uma forma mais forte para você, na sala de aula.

Mas, você já era professora, já estava em sala de aula antes, aí uma das questões que eu estou trazendo é: os paralelos, ou distinções, ou proximidades desse corpo discente antes, em e pós, o pós, você já ...

EG: O corpo discente... muito bom, é verdade.

MJ: ... o corpo discente e, também, o corpo docente, né, porque, acho que você, numa posição de coordenação, talvez esteja mais lidando ... claro, está lidando com discente, mas, está numa posição de falar do corpo docente também, como os outros professores não, talvez, não tenham, não estejam olhando pra isso como você está. Então, não sei, essas relações pré, pós, em pandemia, e, aí, eu queria te pedir para articular isso com o seu entendimento de presença e acolhimento. De presença, principalmente.

EG: Tá. Você falou para falar durante a pandemia também, né, falando muito do depois. E aí, me lembro que a gente tinha algumas reuniões de professores no remoto, e tal. O primeiro momento, ali, da pandemia foi, não deu muito pra pensar sobre a vida, não, porque, em março, a gente entrou no remoto, na segunda-feira eu já estava em sala de aula. E, em abril, minha mãe foi internada e, depois, minha mãe ficou dois meses, depois de internada,

em isolamento. Eu, também, com Covid, logo no início eu me mudei pra casa da minha mãe e, você sabe um pouco dessa história.

Então, assim, o meu primeiro momento de pandemia, o primeiro semestre,,,,,ele foi uma loucura, né? E eu, em nenhum momento, quis sair da aula. (nome omitido) me colocou muito à vontade, é ...porque, assim, alguns amigos mais próximos contaram para ela, ela entrou em contato e disse: cara, a qualquer momento que você precisar parar, qualquer coisa, a gente vai compor (inaudível), fica tranquilo. Mas, eu queria alguma normalidade ali, sabe assim?

A gente acorda de manhã, faz as nossas coisas, ou não faz, se você não está doente. Então, eu sabia que eu estava com Covid, não sabia para onde aquilo ia, minha mãe estava internada, meio que ficção científica lá, no negócio, eu não podia vê-la; meu pai na casa da irmã, meu irmão com Covid também. Então, assim, eu queria alguma normalidade, acordar, se eu estiver bem, dou aula, se eu não tiver, ... então, continuei dando aula.

Não saí em nenhum momento, fiquei... Inclusive, quando eu estava cuidando da minha mãe era assim: minha mãe no quarto, dava banho nela, depois entrava em outra aula, era uma coisa, né? É ..., esse corpo, também, o da mãe, né, que, quando ela voltou do hospital ela não conseguia se virar na cama, então, dava banho nela, né? Então, eu só saí de lá quando ela já tinha conseguido começar a tomar banho.

Então, esse primeiro momento foi... e, aí, a gente teve uma reunião no meio. E, aí, os professores falando dessa experiência, e, tudo ... isso, você ainda não era professora, né?

MJ: Não.

EG: E, aí, eu me lembro que, isso veio com muita força, os professores falando das bolinhas, né? E, aí, eu fiquei assim, ...gente, é, ... como eu naturalizei esse negócio? como eu me relacionei com essa coisa? E, aí, eu comecei a refletir sobre isso. Isso foi muito natural pra mim, eu comecei a brincar com um, que era um peixe, o outro, que tinha um playmobil, falando que estava falando com um playmobil, que era um sonho de infância ... E, eu, ...

MJ: Embarcou naquele negócio...

EG: ... embarquei naquele negócio, né, e, é ... era isso, né? Quando a gente começa... isso me fez pensar no antes, né? E, aí, você está diante de um grupo e, eu comecei a pensar ... espera aí, todo mundo pode estar ali, corpo presente, olhando para mim, mas não estar ali, né? É, ... tem uma bolotinha ali, que não está se manifestando e, está ali, né? E, o que é estar ali, exatamente? Você não está o tempo inteiro ali, também, nunca, né? Você pode ir num momento, você ouve, não ouve... Ai, gente ... Eu vou procurar quem ... eu vi um vídeo, viralizante, assim, de um filósofo, que fala que, às vezes, é um pedaço de mal, né? Vou achar isso para você.

MJ: Uhum, quero muito.

EG: É muito bonito, assim, é muito legal. E eu lembrei disso, também, é ... E aí, é isso, né, Essa coisa, planificar, eu junto com eles, essa forma de olhar para um grupo né, de se olhar, de, às vezes, falar se olhando né, esse espaço ... é, e aí eu falei: a presença, ela não se modificou. Ninguém aqui é um robô, né, eu não estou falando, eles não estão falando com ...

MJ: Eu continuo sendo gente ... (risos)

EG: Eu continuo sendo eu, eles continuam sendo eles, né? Eu comecei a pensar muito pensar muito nisso, né, que, o que eles estavam deixando de viver, e, que, é claro que podem se dar, de repente, ao luxo, nem ao luxo, de assistir da cama uma aula, né? Não estão saindo, não estão se vendo, não estão dançando, né? O que que resta, ali, então?

Pra mim, aí, eu comecei a pensar nisso: olha, eu não deixei de estar presente, eu, realmente, me relacionei com isso, com muita facilidade, nunca pedi pra abrirem câmera. Teve

uma reunião que, eu, com um grupo de professores que eram mais próximos, e que eu disse isso com todas as letras, eu não diria isso com um grupo maior, pra todos, mas tinha um grupo da B4, que era um grupo mais próximo, que são pessoas com quem eu falo: gente, olha, eu me sentiria uma tarada se eu falasse “abre a câmera”; eu não me sinto à vontade pra falar pra ninguém “abre a câmera”.

Eu tinha aluno em situação de que, estavam no mesmo quarto que dividia com o irmão, que estava dormindo, né? Tinham alunos que não queriam revelar onde estavam. Tem aluno que a internet não segura vídeo ... eu não quero saber a razão, né, eu quero é estar ali, a gente tem que passar por esse negócio junto, sabe? Sabe-se lá o que que é isso, sabe-se lá quanto tempo vai durar ...

Esse foi um sentimento que eu tive muito no início, que, eu quero estar junto dos alunos, sabe, eu quero muito dizer que a gente está junto nisso, seja lá o que isso for, né? Esse foi um sentimento que me bateu muito forte, desde o início, e, que me fez querer também continuar, né? Estar junto nesse negócio, seja lá o que que ele for, a gente vai entender isso junto e a gente vai junto, é?

MJ: Uhum...

EG: Então, foi isso. Assim, eu acho que, a presença, é claro que, essa presença, ela tem uma outra configuração, mas, eu acho que, é, ... as variações dessa presença, talvez, se a gente está falando aqui de uma presença, do que eu estou falando, se está realmente escutando o que eu estou dizendo, ... eu nunca tive a ilusão de que estavam me escutando o tempo todo, o que eu estou dizendo. É, às vezes, eu tenho ... nem eu tenho a certeza de que eu sei o que eu estava dizendo... (risos), mas, assim, é um pouco disso. Isso me deixou ... porque eu falei: pô, não parei nem para pensar, né, espera aí, pensa aí, e, isso para mim ficou claro que era, olha...

Na nossa última reunião de professores, esse assunto surgiu novamente, né, e, aí, isso me fez até ter mais certeza de que a gente precisava colocar cada vez mais no presencial, que tem, ainda, um assunto de: ah! mas agora, as pessoas fazem uma disciplina por opção, não é mais por coisa ... não tem que ligar tanto ... Então, assim, a gente está mais do que na hora de sair disso, porque, a gente nunca foi ensino a distância a gente, né, ...

MJ: Sim

EG: ... a gente cuidou de uma situação, é, ... a gente não está se propondo a ensino a distância na graduação. Existe uma, existe para o ensino de extensão, uma ideia até, até uma, uma, ... que está sendo incentivada, essa coisa, a gente está fazendo alguns pareceres aqui, como ideia, para alguns cursos. A gente está sempre colocando como observação: pô, esse curso tem a ver, também, por ser de extensão, com a distância. Mas, na graduação, a gente está fazendo um movimento oposto, a gente faz questão de vir para presença mesmo, desses corpos, desse espaço aqui, lindo, que é esse canto, com esses laboratórios, que são incríveis, né?

É, então, é um pouco isso, assim. Eu acho que, a sala de aula, quando a gente fala desses dois momentos, que não teve nem transição ...

MJ: É, sim, foi uma semana, semana sim, semana não ...

EG: ... eu pensei sobre isso, refleti sobre isso, seis meses depois.

MJ: Que você viveu esse primeiro momento, aí, de se sentar e ...

EG: É. E depois senti que eu realmente estava, aquilo realmente estava fazendo sentido para mim, eu não estava me incomodando, não era uma coisa irrefletida, eu estava me sentindo presente, ali, e, sabia que, às vezes, as pessoas não estavam presentes e, tanto faz, porque antes elas não estavam sempre presentes.

MJ: Muito bacana, porque, parte da sua fala, eu fiquei pensando ..., a questão da presença, ela veio para mim, também, mais como, até argumento de reconfiguração da tese, né? Mas, quando você estava falando, eu fiquei aqui pensando: do ponto de vista de quem está do lado do corpo docente, como o corpo, ele não é, talvez, um lugar de fetiche da presença, um fetiche do professor em relação ao que que deveria estar acontecendo ali, tipo, um signo de presença, de uma presença que a gente imagina qual deveria ser, ou que a gente busca, ou que, enfim, a estrutura institucional, disciplinada. E, é interessante pensar nisso, né, presença, ela não está dada.

EG: Aham

MJ: Ela nunca esteve ...

EG: ... não, nunca, nunca, nunca esteve ...

MJ: ... nunca esteve, ela nunca esteve.

EG: E, continua. Quando, por exemplo, eu voltei e comecei a dar essa aula ...

MJ: Aham

EG: ... e, pessoas queridíssimas, eu adoro todas, eu via que era a coisa melhor do mundo, só que, se eu não estivesse, seria bem melhor. Eles queriam,

MJ: ... podia abrir a sala e ir embora ...

EG: ... é, mas, acabou, né, eu não podia fazer isso. Mas, eles que ..., né, mas, assim, eu olhava assim, que bom, também, querem se ver, se tocar, né, e eu não estou falando ..., é, estão querendo se conhecer, né?

MJ: Claro.

EG: E, em alguma medida, eu fui aprendendo um pouco. Eu me lembro que, eu estava em uma aula de (nome da disciplina omitido) e, aí, a gente tinha que trazer coisas que faziam sentido para você. Eu peguei umas coisas quando saí de casa e, uma delas, era um deck de tarot. E, eu jogo tarot todos os dias de manhã, enfim, free style, não sei ...

MJ: Eu, também.

EG: ... uma coisa eu gosto, tenho conexão com essa coisa de oráculo, sempre preciso ter alguma coisa, ali, para pensar. Aí, eu trouxe esse tarot e, o grupo, era muito parecido, eram duas disciplinas de primeiro período, o grupo de alunos era muito parecido.

MJ: Eram dois (nome da disciplina omitido), não, eram duas disciplinas diferentes?

EG: Era (nome da disciplina omitido) e (nome da disciplina omitido). E, essa, (nome da disciplina omitido), que era no final do dia e era mais complicado. O (nome da disciplina omitido) era mais, assim, era mais mão na massa. Mas, ali, eu tinha que falar, e tal. Cara, eu mudei todo um exercício meu, eu não sei se eu contei isso para você, eu mudei todo um exercício meu, é, que era a base do exercício, uma introdução à edição. Mas, a proposta inicial tinha um outro tema, que, aí, tinha a ver com uma foto que eles trouxessem. Quando eu vi que era uma turma que adorava tarot...

MJ: Pronto!

EG: Eu falei, não, cara, eles vão fazer uma pose de tarot, uma releitura de pose ... Aí, começou ..., aí, eu trouxe o tarot, imprimir e tal, e cada um tirou uma carta: então, assim, a gente vai representar, cada um ... aí, alguma coisa, ali, amenizou aquilo e eles estiveram mais envolvidos e tal. Então, eu identifiquei alguma coisa neles e trouxe eles um pouco para mim. E, aí, eu percebi que isso fazia, ali, um link, né, a gente conversava, eles gostavam: não, mas essa, aqui, é uma sacerdotisa, não sei o que ... E, aí, eu trouxe, comecei a trazer um pouco para o simbolismo – é, quais são as cores que você vai usar então, como é que a gente pode pensar em figurino e tal ...

MJ: Na linguagem, né?

EG: ... comecei a fazer foto, e, mudei muito. Assim, tinha pensado em uma outra coisa, nas férias todas, assim, e, mudei ali, com a mesma base, né, mas, é ... e, aí trouxe isso deles, né? E, aí, que tinha isso, eles, os corpos deles, fazendo essa pose do tarot e, como eles vinham, também. Eles podiam subverter, trazer e tal, é, mas, foi assim, alguma coisa que amenizou um pouco, para a minha dor de cabeça diminuir, e, eles estarem ali mais em diálogo, né, comigo ...

MJ: Um objeto mediador...

EG: É, exato, né, acho que foi uma coisa por aí. Uma coisa, também, que foi me..., mexendo comigo, foi quando as máscaras começaram a cair, não eram para, ainda, ter caído, né?

MJ: Uhum

EG: Tinha essa, essa coisa,

MJ: Ainda estava com a restrição, né?

EG: Ainda estava com a restrição e, assim, metade da sala, né, eu cheguei a falar uma vez, é, mas, aí, eu, também, que ... era uma coisa que, para mim, era muito forte né, e, que, eu não saberia muito, se alguém falasse alguma coisa, a coisa podia se elevar, e, eu perder um pouco, é ... Emocionalmente, eu estava muito implicada com aquela coisa. Portanto, com esse histórico, e, que, eu ainda estava tendo que, com frequência, ir para casa dos meus pais, fazendo, o tempo inteiro, exames, sabe?

MJ: Por causa das sequelas, né?

EG: Sim. Então, para mim, era uma coisa que, eu sabia que eu não ia conseguir ter um diálogo, ali, distanciado. E, que, por vezes, poderia ter um enfrentamento, ali, que eu não queria ter, dessa ordem, com aluno de 18 anos, às vezes 17. Então, eu falei uma vez, expliquei né, e, mas, a coisa continua acontecendo. E isso, realmente, também, essa questão das máscaras caindo do corpo, né, isso foi bem complicado.

Isso aconteceu, também, muito, com pessoas do corpo docente, também, né, que, aí, sim, tiveram brigas em sala de aula, eu, ainda, não era coordenadora, mas, tiveram muitas questões que eu via, as pessoas tendo embates e tal. Isso foi bem complicado. Esses enfrentamentos, são esses choques ...

MJ: De posições ...

EG: ... de posições, enfim, é, isso também foi meio marcante, assim. Mas é, é, você vai ver que eu vou muito pela emoção ... (risos)

MJ: Maravilhoso. Posso continuar fazendo perguntas? Como você está de horário?

EG: Claro, claro, estou bem aqui!

MJ: Algumas coisas me passaram aqui, também, enquanto estava falando agora, da disciplina de imagem fotográfica, que, eu imagino que, tenha tido alguma experiência de laboratório, né?

EG: Teve.

MJ: É, então, além de ser coordenadora, você é, também, supervisora do laboratório de imagem fotografia, como é mesmo o nome?

EG: LIS, laboratório de imagem e som.

MJ: E, enfim, professora de projeto, e, essa diversidade de práticas me faz pensar nos espaços que você está, de uma forma geral, né? Você até comentou, em algum momento, que você falou: a gente é da presença, né, tem os laboratórios e tal. Como é que os espaços, esses diferentes espaços, que configuram uma graduação em design, nas suas diversidades, né, os laboratoriais, as salas de aula, tenda, (nome de edifício omitido), como é que você acha que isso participa da formação dos alunos, de uma forma geral? E, você vê particularidades entre as diferenças dos corpos nesses espaços, no processo de aprendizagem.

EG: Sim.

É... Eu vou voltar para o período...é... da pandemia, né, quando a gente estava no remoto, pra chegar no presencial. Teve uma coisa, que a gente notou num primeiro momento, eu fiquei muito preocupada, (nome omitido) tinha acabado de entrar e, eu fiquei muito preocupada com os rumos das coisas.

MJ: Uhum

EG: É, e, tinha (nome omitido), também. E, aí, é, teve uma hora que a gente começou a identificar que ..., e, logo depois, a gente viu que o vídeo começou a tomar uma força muito grande, né? É, mas, a gente começou a fazer, por exemplo, as disciplinas que trabalhavam com vídeo e, acabava que, aquilo não serviu só pra disciplinas que trabalhavam com vídeo, serviu para ..., que o vídeo estava presente em muitos outros lugares, né, ...

MJ: Sim

EG: ...como formas de apresentação e tal. E, acabou que, foram tutoriais que perdiam a noção,

MJ: Foram para o mundo, ne?

EG: ... pela quantidade de gente, foram direto, assim.

E, aí, foi um trabalho que eu fiz com (nomes omitidos), que eram vídeos tutoriais introdutórios de programas de edição, né? A gente tem o Premiere, o After, quer dizer, o After não é de edição, mas, o Premiere é, o pacote de Adobe. É, a gente fornecia o pacote de Adobe pros alunos em casa, e tal, mas, a gente, também, tinha lá o DaVinci, Kdenlive, que é um programa aberto. Então, assim, dependendo da sua filosofia de vida, tem todas essas opções, ...

MJ: Escolhe as que você quiser...

EG: ... e, se tiver pedido, a gente faz mais, desses que a gente fez menos, e tal.

E, aí, quando a gente fez essa linguagem dos vídeos tutoriais, eu achei muito importante quando a gente foi pensar, não, a gente vai usar texto, vai ..., e, eu disse: não, eu acho que tem uma coisa aqui, que a gente precisa aproximar, é da voz dos funcionários dos laboratórios. Então, assim, vamos trazer a voz deles, e, uma voz, assim, que é de pessoas que não são profissionais, que fazem tutorial todo dia, não. Fiquem à vontade quando vocês estiverem explicando, é uma pessoa que chegou agora aqui na ilha, e, que, vocês estão explicando, né? A gente construiu isso junto, na verdade.

É, e, assim, o material que a gente estava usando para ser editado, vamos trazer coisas (nome de instituição omitido), vamos trazer um espaço (nome de instituição omitido) pra esse material expressivo que a gente está usando: as fotos, os vídeos, o som, e tal. Então, vamos trazer um pouco dessa linguagem, desse espaço, e tal. A gente teve algumas situações, também, de mostrar esse espaço no remoto, a gente fez um trabalho de fazer aquele tour virtual, e, que, a gente acabou fazendo esse trabalho aqui que, se você quiser depois eu posso te contar com mais detalhes.

Mas, a sua pergunta, quando a gente fala do presencial, do papel, não sei bem se você está falando disso, mas do papel da formação desses alunos, deles estarem nesse espaço, da nossa presença e tudo... Bom, isso parte também da percepção dos próprios alunos.

Quando eles vão para intercâmbio, eles exaltam isso, né: olha, os laboratórios (nome de instituição omitido) são ..., né, eles exaltam mesmo conhecendo lugares diferentes no mundo e tudo. Isso vem muito da fala dos alunos, também.

Como supervisora do LIS, desde o primeiro dia (nome de instituição omitido), o que eu tento falar com os estagiários, e, o que eu repito, como mantra, para a equipe, que se renova, sempre com estagiários, né, mas os técnicos são mais fixos, é, que, os alunos, eles não podem chegar no LIS e acharem que é um birô, né? Tem alunos, de outro curso, que acham que a gente já fez algumas parcerias e que, cada uma, confirma que não vale a pena fazer a parceria. É, os alunos chegam e falam: ô, me dá aí uma pilha, para uma...

MJ: Como se, ali, fosse um almoxarifado de coisas relacionadas, lá

EG: É, ... cheguei aqui, assim, na produção, não sei o que, e tal...Então, desde o primeiro momento, é, a analogia que eu faço é a da bicicleta: olha, a gente segura a bicicleta durante um tempo, tem uma hora, que a gente solta, e você vai... então, como é que é a luz? olha, a gente tem pessoas aqui que vão entender de luz, você vai às vezes trazer alguma coisa que a gente não sabe como fazer, mas, vamos descobrir juntos.

MJ: Uhum

EG: É, eu acho que, tem uma coisa que a gente tenta estimular, além da autonomia, é o respeito, né, é a capacidade de ..., é, de forma, de uma maneira multimodal até, que é uma coisa muito familiar para gente, de referências, de similares, e de tudo,

MJ: Sim...

EG: ...capacidade de, é, é, comunicar o que se pretende, né, é a possibilidade de, dos erros, você descobrir coisas e, tomar, até partido delas, né?

MJ: Uhum

EG: Então, isso é uma coisa, que é o mantra que eu te falo: o aluno do design, ele não pode chegar num laboratório, esse eu o supervisiono, não pode chegar no laboratório e ser demandante. Ele precisa se comunicar com quem está ali, e, em alguma medida, encontrar uma autonomia naquilo que ele está fazendo. Então, ele vai chegar a um momento em que, não vai ser mais necessário ter um técnico, ali, com ele, para ele ...

MJ: Operacionalizar ...

EG: ...operacionalizar o que ele está fazendo. E, isso, acho que, só se dá mesmo do encontro das pessoas, né? É, é claro que, esse encontro podia acontecer no virtual, também. A gente chegou a fazer algumas, até com o pessoal do design, (inaudível), eu pedi para os próprios estagiários dizerem, mais ou menos, como é que era isso, de fazer foto em casa, como é que é...

MJ: Maravilhoso!

EG: ...isso era muito legal. Os estagiários produziram isso. Quando era o tutorial, foram os técnicos e, pro pessoal que estava vindo da escola, era, como é essa coisa ... E, a gente descobriu coisas muito legais, aplicativos, né, e, e ...

MJ: Que eles dominam, às vezes, nem aparece...

EG: Exato, né, exatamente. Então, é, então, assim, eu acho que é um pouco nesse sentido. Não sei se eu respondi muito sua pergunta, se eu viajei muito ...

MJ: Não, acho que é exatamente isso.

E, aí, o adendo que eu vou te fazer, para complementar, é o corpo nessas outras salas: (nome de edifício omitido), ...

EG: Uhum

MJ: ... artes, ...

EG: Aham

MJ: porque, a gente está falando de uma prática muito implicada na experimentação.

EG: Eu vou dizer para você que, quando eu chego ali, no leme, aí, eu estou falando por mim, eu fico meio melancólica, ... (risos)

MJ: Fico.

EG: ... eu acho aquilo ali, meio deprê, né, porque, não é vazado, como é aqui, o outro pilotis. Você não vê o outro lado, aquela coisa, ... eu acho tudo ali meio... Eu gosto de entrar e ir embora, assim, né, (nome de edifício omitido), ali ... apesar da vista das salas ser maravilhosa e tal.

É, mas a gente tem um pouco disso, né? Se a gente for pensar no nosso curso, que pensa tanto o corpo, como a sua pesquisa levanta, né, como a gente transita, tem um traçado aqui, que vai até o (nome de edifício omitido), para fazer projeto, como todos os alunos frequentam, né, frequentam o (nome de edifício omitido), né?

MJ: Não sei se ainda tem aula no (nome de edifício omitido), tem? Alguma coisa no (nome de edifício omitido) ...

EG: Tem uma coisa ou outra, a gente tem umas salas lá...

MJ: Esses pêndulos que vão acontecendo, né? Desce no subsolo, sobe não sei onde ...

EG: É, é, tem essa... Se a gente for falar dos docentes, por exemplo, eles preferem ficar aqui no prédio, na sua maioria, porque, aqui já está o computador, né? Porque, isso é mais complicado, você tem que levar o computador, você sabe que nem sempre funciona ...

MJ: A estrutura, né?

EG: ... essa estrutura, e, geralmente, os que são mais velhos, a gente atende prontamente, porque, realmente, é uma coisa mais difícil, e tal. Mas, é, enfim, tem esse ..., é isso. Acho que, quanto ao leme, o (nome de edifício omitido), para mim, ali embaixo, é uma coisa que me deixa um pouco... acho meio claustrofóbico.

MJ: Meio esquisito ... Para finalizar, é, eu sempre falo, para finalizar, e, acaba, na verdade, que aparecem mais perguntas a partir dessas. Enfim, para finalizar ...

EG: Mas, eu dediquei, aqui, a manhã para você.

MJ: Que bom, muito obrigada. Agradeço a você e imagino que você esteja também super ocupada com pré-matrícula...

EG: Tranquilo! (risos)

MJ: Qual é o papel do corpo na educação, de uma forma mais ampla? A gente começou falando do corpo na sala de aula de design, qual é o papel do corpo na educação, pra você?

EG: Caramba, Maju, assim, né? Pergunta de prova. O papel do corpo na educação? A gente falou muito de presença, né? De períodos que confinaram, que liberaram esses corpos, né? Eu acho que eu nunca refleti sobre isso...

MJ: ... perfeito...

EG: ...você botou uma pulga atrás da orelha. Acho que eu consigo responder isso depois da sua apresentação. Vou pensar!

MJ: Está ótimo, obrigada. Se aparecer algum outro insight aí ...

EG: O corpo na educação ...

MJ: ... se alguma resposta ou vislumbre de resposta aparecer, se quiser compartilhar ...

EG: Aham, está legal. Muito bom, acho que vai ser uma contribuição para o currículo, a sua reflexão ...

MJ: Ai, que bom

EG: ... da gente falar disso, né, nos nossos encontros, aí, semana de design, você poder contar ..., mas primeiro tem que terminar a tese, né?

MJ: Tenho, assim, já estou ..., as entrevistas foram me dando ... vou paralisar aqui

EG: Quanto tempo?

MJ: 51'52"

ISADORA MORAIS
30/11/2023 - 14h50
Duração: 38'54"

MARIA JÚLIA: Então, hoje em dia, a pesquisa, ela mudou para um lugar de entender, do ponto de vista da prática docente, de um corpo de docentes que está atuando na graduação em design, em disciplinas que levam esse constructo corpo ou que levam o constructo multimodalidade, por isso que eu tenho vários eixos sendo meio triangulados ao mesmo tempo, né,

ISADORA MORAIS: Uhum...

MJ: ...do ponto de vista de currículo, é... triangular sentidos colaborados sobre, e aí essa que é a pergunta da entrevista aberta, quais os lugares que o corpo tem na sala de aula de design? E é isso que eu queria te perguntar...

IM: É... Porque primeiro, assim, a minha observação é que são dois... é... duas questões diferentes, né? O lugar do corpo na sala de aula e o lugar do corpo como... é... projeto, né?

MJ: Uhum...

IM: Porque, assim... porque quando você fala do lugar do corpo na sala de aula, eu penso no lugar do corpo discente, né? Do corpo que está ali presente ou ausente

MJ: Uhum...

IM: ...ou semi-presente, né? Falando de educação, né? Como que ele ouve, como ele sente, como ele estabelece essa... essa comunicação,

MJ: Uhum...

IM: ...né? Então, e acho que isso é uma coisa, assim, que tem um rumo. A outra coisa é o corpo como - que tem até uma disciplina com esse nome, né? - o corpo como questão de design.

MJ: Uhum...

IM: Aí já é um corpo que está deslocado da sala de aula, né? É um corpo que está projetado, é um corpo que está estudado, é um corpo que está pensado, né? Então, eu fico vendo, assim, o meu, o meu... é... a minha forma como supervisora de uma ênfase que tem corpo, corpo e moda,

MJ: Uhum...

IM: ...a gente não está falando necessariamente do corpo dentro da sala de aula, a gente está falando do corpo fora da sala de aula, né? A gente está olhando para um outro lugar e tentando... é... projetar para este outro lugar. Então, é... então acho que isso é uma diferenciação, assim, importante para eu me posicionar em relação à sua pesquisa, né?

MJ: Uhum...

IM: Então, o que eu posso falar é desse corpo que é pensado dentro da sala de aula. Agora, é claro que esse corpo que vai ser projetado para, ou até mesmo projetado, porque, né, quando a gente - eu estou dando uma disciplina que tem construções têxteis e o corpo cultural, né?

MJ: Uhum...

IM: Então, eu estou falando ali de um corpo que é coletivo, né, que tem uma forma de se apresentar..., mas eu também estou falando da possibilidade de projetar, né? Porque, assim, se a gente encontra questões culturais na sociedade contemporânea que são, né, que são de certa forma coercitivas do corpo, né, e... e que tem um resultado que é o corpo que está na rua, a gente gosta de imaginar que a gente pode interferir nisso.

Então a gente vê o corpo como esse lugar onde a pessoa vai se encontrar, não só... é... se posicionar, né, como ela se posiciona... porque eu não estou falando do corpo físico, estou falando do corpo cultural que envolve como ela se veste, como ela se adorna, se ela tem tatuagem, se ela tem piercing, se ela..., né, se ela usa que tipo de sapato, enfim, todo esse conjunto

MJ: Uhum...

IM: ...construído em torno do indivíduo, que tem uma coletividade, mas que tem muito forte a individualidade também, que é a questão da moda, né? Então, você quer, sim, (inaudível), você quer se inserir num grupo social, então você quer estar dentro de um corpo social, mas dentro desse corpo você quer se diferenciar, né? Então, por quê? Porque você é indivíduo, então você pode ter os mesmos inputs culturais, as mesmas informações culturais, fazer parte do mesmo grupo, mas você não é igual ao outro,

MJ: Uhum...

IM: ...né? Então, é... eu já me perdi, tá? Mas vou tentar (risos)...

MJ: Não, é isso...

IM: Vou tentar... é... alinhar. Então, é... a gente vê, na... na... no sentido de prospectar, né, é de como que a gente pode, a partir desse corpo cultural, trabalhando, imaginando, chegar num lugar que possa, inclusive, influenciar a cultura, né? O grupo cultural também transformando, né, transformando para um lugar ideal, no sentido não de que... ah! daqui é o top, o melhor, não! Ideal no sentido de que ele dialoga com as individualidades, com as diferenças, né? Então, assim, é... eu, eu... uma coisa que a gente tem pensado muito, trabalhado muito, é isso, assim, que o... o... quando a gente fala... Ah, por que corpo e moda, né? Porque o corpo é um lugar... é... Por que que isso é relevante, né? Por que que a gente não vê a moda como algo que é superficial? Porque é um lugar de você se experimentar também...

MJ: Uhum...

IM: Então, você... é claro que... mesmo, né..., vai... existe um grupo de pessoas que vai ser muito influenciado por tendências e regras etc. e tal, que é uma pessoa que talvez esteja... é... tem mais necessidade de se sentir igual,

MJ: Uhum...

IM: ..., mas tem o outro que não se sente igual, já de desde muito tempo.

E como é que ele se sente incluído na sociedade? Então, a gente vê a moda como esse lugar de experimentar com o corpo, até encontrar quem é também. Então, acho que tem uma... uma... uma... uma característica psicológica também, né? Então... de você poder se experimentar e se encontrar e ser quem você é, e se transformar também, porque, né, as pessoas vão mudando as formas de se apresentar, né?

MJ: Claro...

IM: Então, acho que... é... em algumas situações, a gente vê a questão da transição capilar, né? Então, você passou, né, a vida toda ali alisando o cabelo...

MJ: Uhum...

IM: ...e tendo, né, porque você, né, porque você foi... é... educado que o cabelo encaracolado, crespo, é bagunçado, é desalinhado, é... né, e aí você quer, né, - eu estudei um pouco isso, né,

MJ: Uhum...

IM: ... a questão do racismo estrutural, né? Então, é o branqueamento, né? Então, você... ah, procura-se pessoa para trabalhar, pessoas de boa aparência! O que que é uma boa aparência, né?

MJ: Uhum...

IM: É um corpo esbranquiçado, né, embranquecido de alguma forma,

MJ: Uhum...

IM: ...né? Então, é..., eu acho que tem isso, entendeu? Dessa... dessa percepção social e psicológica do indivíduo

MJ: Uhum...

IM: ...que, que se apresenta em um determinado corpo.

MJ: Uhum...

IM: E esse corpo, ele é flexível, ele não, ele não é estático, ele não é o mesmo, ele vai se inventando e se reinventando no decorrer da vida da pessoa.

MJ: Sim.

IM: Não sei como que isso encaixa com multimodalidade... (risos)

MJ: Não, ah, eu acho que tem, tem vários caminhos interessantes, assim. Você foi falando, eu fui pensando em alguns fios para te devolver perguntas, né? Você está falando desse corpo projetado, de certa forma, ancorando isso num pensamento de uma ênfase de Corpo e Moda, e você fez logo no começo essa distinção, né, de um corpo que é o corpo em formação, né? Esse corpo do corpo da sala de aula, da gente e, também, dos alunos que estão em formação em sala de aula e esse corpo que a gente está pensando para, pensando com, mas pensando a partir de processos projetivos do design. E eu fiquei pensando que... esse corpo que está na sala de aula projetando, ou seja, esse corpo discente-docente, ele também é o corpo que está projetado, né?

IM: Também!

MJ: Então essas coisas, elas se encontram em algum lugar. Eu queria te perguntar se você consegue fazer paralelos ou distinções claras entre esses dois lugares de corpo que você diferenciou no começo da sua fala.

IM: É... Bom, acho que o... acho que o encontro mais interessante é que... você diz... a gente está falando de pós-adolescência - não estou falando do corpo docente,

MJ: Uhum...

IM: ...do discente!... pós-adolescência, e a gente vê, você está há pouco ainda dando aula, mas a gente vê a transformação dos corpos nos quatro, cinco anos que eles passam aqui,

MJ: Uhum...

IM: ...porque além do... da indumentária tem... é... a atitude, né, que também é corpo, né, como você se posiciona, se o seu peito está para fora, né, se você tá aberto pro mundo,

MJ: O gesto, né?

IM: ...se você está recolhido, se você está encolhido... Então, é... e acho que isso é uma coisa que, falando do professor, ele tem que saber fazer essa leitura também, entendeu? Porque quando você vê a pessoa toda encolhida, você sabe que aquela pessoa ali vai ter mais dificuldade de falar, de se relacionar em sala de aula,

MJ: Uhum...

IM: ...né, está no canto, né, como que você também respeita, mas ao mesmo tempo atua para que essa transformação aconteça.

MJ: Uhum...

IM: Então, eu acho que é um período da vida do indivíduo de..., muito relevante, de transformação e de experimentar mesmo, tanto que a gente tem... Hoje em dia... agora está mais é... mais claro e mais é... e... e já chega assim... mas três anos atrás ou quatro anos atrás, a gente não tinha... tinham pouquíssimos alunos assumidos como trans, pouquíssimos. E eu sei de um caso que tentou fazer a transição no meio do curso e não conseguiu, saiu do curso, não teve..., enfim... também teve outras questões,

MJ: Outras questões.

IM: ...outros caminhos surgiram na vida dessa pessoa, e... e um outro aluno, (nome omitido), que hoje em dia é (nome omitido), ele só conseguiu assumir a transição quando ele saiu da faculdade, aí ele foi fundo na transição.

MJ: Interessante.

IM: Então, assim, é... eu acho, e assim... né, (nome omitido) é... ela transicionou já depois desse outro que saiu no meio, e... ela... a maioria dos professores o conheciam como (nome omitido), acho que era (nome omitido), nem me lembro mais... depois virou (nome omitido), e... não vamos citar o nome dela obviamente.

MJ: Sim, nenhum nome vai aparecer.

IM: Aí, (nome omitido) ... como aconteceu durante o curso, ela... foi muito difícil porque era recorrente os professores usarem o pronome ele,

MJ: Aham

IM: ...e ela mesmo ainda estava com dificuldade de assumir as roupas que ela usava, então ela ainda não usava as roupas femininas mesmo,

MJ: Aham...

IM: ...ela experimentava aqui e ali, mas ela não usava as roupas femininas.

MJ: Uhum...

IM: Era uma... era uma mistura, assim. Então, assim, foi um processo difícil, para ela, e muito difícil pra gente também, porque ... é... num determinado momento ela, ela começou a cobrar que a gente acertasse. E não é que as pessoas não estavam querendo...

MJ: Sim, é uma reconfiguração.

IM: É... e que... aconteceu ali,

MJ: Uhum...

IM: ...entendeu? Então, acho que o exemplo da transição de gênero é um exemplo,

MJ: Uhum...

IM: ... mas existem outros, né, que a gente acompanha, né?

MJ: Uhum...

IM: Muuuiitos alunos, eu vi fazerem transição capilar no meio do curso,

MJ: Aham...

IM: ...parar de alisar o cabelo. Muitos, muitos, muitos...

MJ: Uhum...

IM: É... mas, mas mais para trás! O que acontece agora, essas questões identitárias, elas estão começando mais cedo, então eles já estão chegando aqui mais... mais assertivos das suas identidades.

MJ: Sim.

IM: Talvez, né, as escolas secundárias estejam dando mais espaço...

MJ: As redes sociais...

IM: É!

IM: Mas, então assim, eu acho que o encontro é esse...

MJ: Uhum...

IM: ...muito, muito forte de que, se é um lugar... se o corpo é projetado, não só como design mas como indivíduo, que ele se imagina num outro lugar, ele quer sair da condição que ele está ali pra outra, isso acontece muito nessa faixa etária.

MJ: Uhum...

IM: Então a gente vê acontecendo na nossa frente, o tempo todo,

MJ: Sim.

IM: Acho que, isso é um... é um... é um ponto de encontro.

MJ: Uhum...

IM: Porque é isso, o corpo que a gente está projetando quando a gente faz moda, a gente está projetando para pessoas e o corpo discente é feito de pessoas.

MJ: Exato.

IM: Então tem...

MJ: Tem um cruzamento, tem uma articulação importante.

IM: Até porque, é... é... para eles, para os alunos, eles também é ... tendem muito, na faculdade, por quem está fazendo vestuário ou adorno, mas principalmente vestuário, tende muito a projetar para o seu contexto, que é um pouco assim: quando a gente fala em design, design participativo, ... ah! tem que ouvir o outro, tem que pensar no outro, ... na moda, isso não é tão fácil, porque eles tendem a querer projetar dentro do seu entorno, porque eles estão imaginando ...

MJ: Identidades

IM: ... eles mesmos, como que eles querem se apresentar na sociedade. Porque, falando de vestuário, acho que isso já está mais ... mais... mais claro para a sociedade em geral, mas que a roupa, ela é um mediador, né? Ele está fazendo a mediação entre o indivíduo e a sociedade.

MJ: Uhum

IM: Então, acho que isso já ... é um conceito que já está mais claro para todo mundo, que não é simplesmente um adorno, ele tem ... a roupa tem uma função social, e não estamos nem falando ... porque os estudos anteriores, sociológicos e tal, ficavam muito no vestuário como as técnicas, a indústria, o capitalismo etc., e poucos estudos em relação a essa dimensão

MJ: Sociologia, né?

IM: ... do corpo sociológico, né? Esses estudos aumentaram muito, um livro que eu ia trazer para você, que eu esqueci, chama The Fashion Body, e ele vai fazer justamente essa distinção entre vestuário e corpo, como que, né, as coisas ... e que não é uma questão de tecnologias, é uma questão social, é bem interessante. E a versão que eu tenho, que é uma edição feita dez anos depois do original, ela fala: quando eu escrevi esse livro, eu tinha que justificar tudo, agora isso já está dado, entendeu? Mas ela fala: não vou reescrever o livro, ele continua relevante, mas eu não preciso mais ficar me justificando por que eu estou falando sobre isso.

MJ: Claro, porque essa discussão já avançou para algum lugar, né?

IM: Bastante, bastante.

MJ: É interessante, né, porque quando você fala desse entendimento da roupa, do adorno, do vestuário como mediador, a gente pode fazer um paralelo de pensar como linguagem, no sentido de que é essa ... é esse constructo de comunicação discursiva que você está ali propondo denúncias para o mundo e recebendo.

IM: Com certeza. E aí, o Barts é que vai fazer bastante esse ... alinhar essa questão também.

MJ: É ... entrando um pouco na questão desse outro lado, que é de fato o lado de onde esse segundo polo, esse primeiro polo que você falou, mas que se colocou depois no segundo, do corpo projetado, né, do corpo discente, do corpo em sala de aula ... Porque, minha pesquisa, ela está muito nesse lugar mesmo, embora ela vá, claro, articular esses aspectos e as particularidades da prática do design em que as pessoas estão, uma coisa alimenta a outra, eu acho. É ... qual você acha que é o lugar do corpo no processo de aprendizagem em design?

IM: Bom, primeiro é o lugar que acho, que eu imagino que como ideal né, é o lugar da liberdade, né? Então, assim, é.... eu vejo, tudo bem, ah! pode ser que realmente seja uma displícência, entendeu? Mas, a questão da postura: será que o aluno estar recostado, não ter uma postura ereta, será que significa que ele não está atento? Entendeu, né?

MJ: Uhum

IM: Eu acho assim, a imposição de um comportamento, qualquer que seja, em situações formais, eu acho que é restritivo, entendeu? Então, é que nem você ... eu sou canhota e eu escrevo com papel atravessado, eu escrevo assim. Na escola, minha mãe recebeu uma reclamação uma vez que o meu caderno era muito borrado, porque na escola me obrigavam a botar o papel em pé e eu passava escrevendo por cima, borrava o lápis, grafite, borrava... Minha mãe deu um puta esporro na diretora da escola e aí eu comecei a poder escrever no jeito que eu fazia. Então é isso, o que se entende como certo, você muda, não é certo para uma certa pessoa, entendeu? Então assim, eu acho que esse lugar do corpo é, principalmente, um lugar que tem que ser muito respeitado, porque um não é igual ao outro, entendeu?

Então, eu me lembro que lá atrás eu fiz um exercício sobre paz, naquela aula de introdução a gráfica que você acompanhou há um tempo. E, assim, né, tem pessoas que se sentem em paz com o headphone tocando heavy metal, entendeu? Aquilo leva a pessoa para um lugar, né? Então, assim, hoje em dia a gente vê, a gente tem um corpo discente, tem muitos jovens autistas, né? E eles precisam do headphone para eliminar o ruído externo, para ter uma coisa que seja mais deles, né? E muitos professores ficam muito incomodados com isso sem nem saber o que está acontecendo ali. "Ah, porque é absurdo, o aluno ouvindo música na minha aula." Às vezes, não está nem ouvindo música, não está ouvindo nada, entendeu? Está só tirando o ruído. Então, eu acho que, é ..., quando eu penso o corpo dos sentidos, né, como você falou, tem ... tem ... não sei qual é o sentido do sentar, do corpo ereto ou curvado, mas assim, o lugar do ouvir, do ver, né?

Outro dia a gente estava numa... Ai, meu Deus, aonde que foi? Foi no próprio desfile que começou uma luz estroboscópica. Eu fiquei ... sabe? Assim, gente, alguém tem que parar isso! Não sabia nem com quem falar.

MJ: Hipersensibilizou, né?

IM: Não, a mim não, mas eu fiquei preocupada com ... né ... a gente sabe que a luz estraboscópica pode causar convulsão para quem tem epilepsia e tal. E eu falei, cara, como é que passou? E eu não tinha com quem falar, eu estava sentada no canto. E eu ficava, para os meninos que estavam organizando o desfile, tentando fazer uns sinais, não sei se entenderam, acabou a luz estraboscópica. Então, a gente não sabe quais são os sentidos de quem está sentada ali na nossa frente. Então, assim, tem que ser um lugar de muito cuidado.

MJ: Aham

IM: Esses conhecimentos todos, essa troca que eu estou tendo com você, são super recentes na minha vida também, entendeu? Então, hoje em dia ... Eu adoro abraçar, sabe? Assim, já passei uma fase mega ..., mas os alunos ... assim, às vezes eu sinto uma vontade de abraçar, agora eu já sei. "Posso te abraçar?" "Você quer um abraço?" Entendeu? Não é aquela coisa que você vai e abraça.

MJ: Impositivamente.

IM: Embora você possa falar, nossa, eu cheguei, fui fazer um carinho na pessoa, a pessoa ficou super agressiva. Pô, porque a pessoa não quer ser tocada, entendeu? Então, assim, como é que você vai lidando com isso? Então, eu acho que essa coisa do tato, do ouvido, da visão, são coisas que a gente tem que ... é ... Eu também não sou estudiosa de multimodalidade, mas eu vejo essa coisa dos sentidos, entendeu?

Então, eu acho que essa liberdade que ... a gente tem que entender as diferenças mesmo. Mas eu vejo um pouco essa coisa da liberdade, entendeu? De não ser tolhido, se você precisa virar o papel para escrever, o que que você precisa para se sentir confortável na sala de aula? E não vai ser a mesma coisa para todo mundo, né?

MJ: Uhum

IM: Tem gente que só consegue se concentrar se estiver com uma postura ereta, sei lá, entendeu? Porque a pessoa fica confortável. Eu tenho uma postura curvada, para eu ficar ereta, eu estou forçando ... Então, para eu forçar, eu já perdi a concentração em outras coisas porque eu estou prestando atenção que a minha coluna tem que ficar ereta.

MJ: Uhum ...

Muito bom, ... vários insights aqui foram vindo ... Uma, quando você fala dessa coisa da luz estroboscópica, eu acho que isso esbarra radicalmente na questão da multisensorialidade, né? Porque é esse entendimento de que o corpo, ele constrói sentido de mundo por muitos estímulos. Eu acho que esse que você falou é de um extremo sensível, né, que pode mobilizar ... mobiliza todo mundo, porque, mesmo a gente que, de repente, não estava aí, não é hipersensibilizada a isso, quando começa uma luz estroboscópica, você fica meio ...

IM: Hipnotizada...

MJ: ... isso tem um efeito, né? Isso catalisa um efeito de modificação do corpo e, pra pessoas que de fato são sensíveis, isso pode ser ... pode tomar outros caminhos. Então, esse é um dos primeiros vínculos que talvez, do corpo e moda e do campo da comunicação multisensorial, que a gente pode falar pelo exemplo que você trouxe, né?

Mas aí, voltando à questão da sala de aula, que você já estava articulando, você trabalha como supervisora de ênfase de Corpo e Moda e, você também está em sala de aula em muitas disciplinas, e eu imagino que algumas delas mais laboratoriais e outras mais dentro de salas de aula, que a gente pode chamar de convencionais de certa forma. Embora a gente saiba que, o nosso convencional no design, não é necessariamente o que a gente entende como convencional da educação.

Você vê diferença do corpo no processo de aprendizagem entre esses dois tipos de espaço, nos espaços que têm essa característica de laboratório e desses espaços que têm essa característica de uma exposição, de uma convencionalidade?

IM: Vejo, vejo.

Eu vejo o corpo mais engajado na prática. Está muito difícil nas aulas que você tenta... é... Eu não dou aula teórica, né? Eu até estava brincando que na disciplina de Corpo Cultural eu fiz a minha primeira aula teórica, foi uma aula que eu fui falar do conceito de cultura. Era uma turma muito pequena, muito próxima, foi até divertido, a gente deu muita gargalhada,

porque eu falava assim: gente, eu nunca dei uma aula teórica na minha vida, é a minha primeira vez. As minhas aulas de projeto... claro que eu já fiz aulas de passar slides e falar sobre certos assuntos, né, mas não como um aspecto realmente teórico.

Então, dá para ver que, nas aulas, se você diminui a luz para passar uns slides, eles ficam com sono. Tem que ser uma coisa assim, sabe, muito cativante para manter ali duas horas de fala, entendeu? Então, eu tenho buscado equilibrar bem, assim. Então, sabe, essa minha aula são duas e duas horas. Então, um dia eu faço alguma explanação e já proponho uma prática, na outra eu faço uma prática.

Mas eu acho que, na prática, eles... é um caso muito específico, que é o design, realmente é bem diferente, mas eu vejo os corpos mais engajados. E nas aulas mais expositivas eu vejo os corpos mais desinteressados, mais relaxados, mais...

MJ: Essa proposição prática que você faz é na mesma sala que você dá uma outra aula, a aula mais teórica, ou tem uma mudança de espaço?

IM: É

MJ: O mesmo espaço com uma mudança da dinâmica.

IM: É o mesmo espaço, só os materiais que mudam. E é isso, eles estão sentados olhando, a sala não é boa para isso também, entendeu? Não tem um conforto, são cadeiras, mesas altas, cadeiras para...

Agora, é até engraçado, porque a gente está com dois alunos terminando projeto final de ênfase, né? Enfim, eles ainda vão fazer disciplinas, tem as particularidades da mudança do currículo, mas a gente, como eram só dois alunos, nos deram uma sala com cadeira de braço. Gente, a gente chega lá, a gente não sabe o que fazer, a gente não sabe, porque nem o meu computador fica em pé naquela cadeira de braço, direito, fica meio deitadinho, eu acho que vai cair. Aí (nome omitido) estava fazendo, (nome omitido) está com a exposição aqui embaixo...

MJ: Maravilhoso, até já fotografei

IM: ... é, é muito linda, depois eu até posso falar um pouco do projeto dele. Mas, a gente ... é, não, ... ah! puxa as cadeiras e bota no chão, a gente começou a usar o chão, entendeu? Porque aquelas cadeiras eram impossíveis.

Tem gente que não gosta da ... da... eu, pessoalmente, eu tenho um quê de careta, tenho um quê de conservadora lá dentro de mim, porque eu gosto muito da sala de aula com as mesas grandes. Mas, eu gosto de todo mundo virado para frente, me incomoda aquela coisa, quando estou em sala de aula de projeto e vou fazer alguma apresentação, me incomoda porque eles se sentam um de frente para o outro e ficam tortos para olhar para trás.

MJ: Nos mesões, né?

IM: Nos mesões. Eu fico, pelo amor de Deus, vira a cadeira e olha para frente, sabe? Porque você não vai viver com um torcicolo olhando para a aula, ou então não olha para a aula, entendeu? Porque tem que ficar assim.

Então, umas situações que eu comecei a fazer, quando tinha assim, uma aula mais expositiva, era tirar as mesas e botar as cadeiras mesmo em formato de auditório, porque aí, eles prestam, acabam prestando mais atenção, porque estão de fren ... não tem a mesa para dispersar, né? Porque a mesa, eles usam para botar bolsa em cima, aí começa a botar um monte de coisa, aí não, tira tudo e bota na cadeira de frente.

É super careta, auditório, mas foca, entendeu? Tem um direcionamento, foco. Então, essa questão das mesas para trabalhar em grupo é ótimo, porque eles estão ali no círculo, no grupo deles, tem uma superfície, uma mesa.

Mas, mui ... olha, não sei quantas vezes eu já tive situações de entrar em sala de aula e pedir, pelo amor de Deus, tirem as bolsas de cima da mesa. Porque fica, sabe, um amontoado. Aquele espaço que era para você trabalhar ...

MJ: Uhum

IM: ... vira um troço que você trabalha num pedacinho, entre um lugar e outro. Então, e as nossas mesas muitas têm rodinhas, então fica mais fácil de compor, de acordo com ... Então, acho que, essa possibilidade de mexer na estrutura é super importante, porque tem essas diferenças mesmo de ação. Agora, é isso, eu não... (pausa longa) é ... Ah, vamos botar pufes na sala de aula para eles ficarem confortáveis ... Eu não... pode ser que eu, um dia, ache bacana, mas hoje quando eu peço assim, não acho, acho que dispersa, entendeu? Ah, tudo bem, se é um sistema de aprendizado onde cada um, realmente, vai buscar o que interessa, como parece que é na Escola da Ponte, que você não tem exatamente um currículo, você vai...

((nome omitido) entra na sala)

IM: Oi, (nome omitido).

MJ: Oi, (nome omitido)

IM: ... você vai buscar seus interesses naquele dia, naquele momento, não tem um conteúdo assim, aí tudo bem, pode ser, porque cada um vai encontrar o lugar que fica mais confortável, entendeu?

MJ: Claro

IM: Mas, dentro ainda do nosso sistema, eu ainda sou um pouco conservadora, eu gosto da cadeira, da mesa, mas que, podendo dispor de formas diferentes.

MJ: Reconfigurar a partir da necessidade, né?

IM: Aham

MJ: Você falou dessa coisa dos pescoços virados para trás nas aulas, enfim, e queria ir para a minha última questão assim, dessa entrevista que é: se você vê uma diferença antes da pandemia, durante a pandemia e depois da pandemia, nessa relação do pertencimento do corpo no espaço. Estou falando isso a partir do pescoço, assim, você via menos gente virando o pescoço nesse sentido, assim, para puxar esse fio.

IM: Bom, primeiro, durante a pandemia não tinha corpo, eram bolinhas na tela. Zero corpo. Você não sabia que cara a pessoa tinha, se a pessoa usava um avatar, você não sabia nem a cor do cabelo. Eu brincava dizendo que eu ia reconhecer as pessoas por causa da voz, andando nos corredores. Falei: conheço a sua voz, você fez a minha aula, não sei o quê, não sei o quê lá... Não tinha, né?

Antes da pandemia, eu não prestava muita atenção, acho que foi uma coisa que eu comecei a prestar atenção depois. E, tem uma frase, quase uma anedota, assim, não me lembro se foi o Fabio Lopes, não me lembro quem foi que falou que: não, eles estão em sala de aula com a câmera desligada, ou seja, eles estão lá presentes, de corpo presente, mas a cabeça está em outro lugar, né?

MJ: Isso presencialmente?

IM: É, em sala de aula eles estão lá, eles foram até a sala, eles se sentaram na cadeira, mas eles continuam com a câmera desligada no sentido que eles não estão interagindo, não estão... é...

Ah, eu não sei responder a essa questão, Maju. Eu não tenho, assim, ... eu nunca parei para pensar sobre essas diferenças. Eu não sei se a disposição da sala era a mesma, se tinha cadeira de costas na época, antes da pandemia, ou se foi uma coisa que surgiu quando quiseram criar mais espaço entre as cadeiras e aí tiveram que colocar de frente, ou se antes elas eram todas de frente para a mesa, que eu acho que é como deveria ser.

MJ: Uhum

IM: Eu acho que a Arte 2 já está com essa configuração agora, tem mesas e cadeiras num sentido só. Na 232 e na 260 é que tem cadeiras ...

MJ: Margeadas, né?

IM: ... nos dois sentidos, né? Um aluno virado para o outro, ou seja, você fica muito só com quem está na sua frente, você não vê nem quem está nas outras mesas, nem a sala, enfim... é ..., mas eu não tenho muita...

MJ: Tem essa percepção da pandemia, em particular, mas, esse antes e depois, você não...

IM: Não estou sabendo avaliar, assim...

MJ: Tudo bem, é só para saber se você tinha alguma percepção muito clara em relação a essa distinção. E ... acho que, por último, assim, o que faz com o corpo na educação?

IM: O que que faz com o corpo na educação? Como assim?

MJ: Assim mesmo.

IM: O que que faz com o corpo na educação? Ué, dá liberdade, né? Acho que volta naquela fala que eu falei antes, liberdade para ele ser o que ele é. E quanto mais confortável o aluno estiver com ele mesmo, melhor vai ser o aprendizado. A mãozinha esquerda que o diga.

MJ: Uhum. Obrigada, (nome omitido).

IM: De nada.

MJ: Muito bom.

IM: Espero ter ajudado.

MJ: Com certeza. Levantou várias bolas importantes para eu pensar depois. Desculpa.

IM: Não ... é ... porque tem essa ideia do corpo, como o corpo coletivo, como uma coisa uniforme, né? Então, as crianças que vão para a escola usam uniformes todos iguais, né? Eles se sentam igual, né? Tem toda uma... E não dá para ser assim, realmente, eu acho, né, porque...

Mas aí tem, também, né, esse lugar ... porque eu me lembro do meu sobrinho já, né, quando estavam lá, na época, estudaram em Natal. E aí, tinha uma coisa de que o tênis tinha que ser um tênis de uma marca, todos pretos, um Reebok preto e tal. Eu achava aquilo, nossa, mas que, né ..., mas é também para não haver discriminação entre o que não pode, o que tem o tênis mais cheio de coisinha, o que não tem, entendeu?

MJ: Uhum

IM: Então, também é isso, e você fala: aí, vai uniformizar, porque, para não mostrar as diferenças ... Quando estamos falando de classes sociais, faz sentido. Mas só faz sentido por causa disso. E o que que é mais importante? Eu não sei.

MJ: Sim.

IM: Eu não sei o que é mais importante.

MJ: É, e até em alguma instância, assim, assumindo que o mundo tem suas diferenças, né? (nome omitido) entra na sala.

X: Olá!

IM: Oi, (nome omitido), tudo bem?

MJ: Tudo bom?

X: Estou na entrevista?

IM: Sim.

MJ: Daqui a pouco é você.

X: Está acabando?

IM: Já estamos acabando.

MJ: Não, estamos acabando

MJ: Assumindo que o mundo é diferente, né? Se a gente exclui a diferença do contexto formativo, que mundo é esse que a gente está formando?

X: Vocês aceitam Língua de gato?

MJ: Língua de gato, obrigada, querido.

IM: Obrigada, querido. Almocei com uma sobremesa.

MJ: Eu também. Obrigada. Eu também.

MJ: Então tem um pouco essa discussão, né? Em alguma instância você vai passar por um pensamento crítico sobre educação.

IM: Pois é, se você uniformiza também, aí o outro não vai saber diferenciar depois, entendeu? E respeitar.

MJ: É, é como se tirasse o conflito do espaço pedagógico, né? Do conflito, da divergência ou das distinções.

IM: É, mas é isso mesmo

MJ: Então, qual o papel da educação em alguma instância, né?

IM: Será que não tinha que ter o cara com tênis todo ano e o outro sem nada e, entender ...

MJ: Exato.

IM: Existe diferença.

MJ: Porque os corpos informam, né? Claro que a vestimenta, a moda, os adornos, eles informam muito radicalmente isso, porque vem os atravessamentos de valor, de certa forma, de valor monetário.

IM: Uhum

MJ: Mas o corpo informa, também, esses atravessamentos, né? Então como é que a gente lida com isso?

IM: É isso, a postura

MJ: A postura, exatamente. A forma de se colocar

IM: A postura, o olhar das crianças...

MJ: As relações de proximidade, de grupo e afastamento

IM: A gente vê, nos sinais, as crianças nos sinais, vendendo bala, o olhar delas. Você vê que aquele olhar não é o olhar de uma criança numa sala de aula.

MJ: Exato.

IM: É um olhar mais vago, muitas vezes, sem generalizar.

MJ: Não, sim, mas é isso. É de uma experiência de mundo que é radicalmente diferente de outras, né? Independentemente dela qual seja. Então, é esse lugar, essa... Pensar no corpo, como essa matriz é constituinte da existência mesmo, né? De uma forma muito complexa.

IM: Acho que é isso.

MJ: Super obrigada.

JOANA SERRA
16/01/2024 - 11h30
Duração: 41'08"

MARIA JULIA: Vou falar uma coisa da presencial, né? Eu comecei com uma pesquisa que tinha lá, acho que quando você estava no doutorado, eu estava no mestrado, a gente...

JOANA SERRA: (inaudível)

MJ: Eu estava, enfim, ainda muito no contexto da sala de aula, né? Processos pedagógicos, e, aí, pensando nessa questão da multimodalidade, como é que aquelas teorias de semiótica, multimodalidade, estavam acontecendo no design. Essas discussões todas que a gente fazia, de como esse pessoal gramatificava a multimodalidade, e o que a gente fazia não ti-

nha a ver com uma aplicação de segmentação dos modos, mas as coisas acontecendo juntas. E. meu mestrado ficou nesse lugar, assim, de investigar a ocorrência desses insumos de multimodalidade na prática de sala de aula, né?

E, eu entrei no doutorado com uma pesquisa que, na verdade, começava a pensar nessa multimodalidade num campo mais expandido, pensando fora de contextos formais de educação.

JS: Aham

MJ: Então, pensando em processos formativos ainda, em contextos informais, ou seja, a escola de samba, o carnaval de rua ...

JS: Aham

MJ: Então, meu objetivo era meio que triangular um pouco essa discussão do que é formalidade e informalidade do campo de educação, dos processos pedagógicos, pela via da multimodalidade, olhando pra esses contextos que não tem essa formalização de linguagem como a gente tem, enfim.

E aí, bom, pandemia, o mundo esfarelado na nossa frente ...

JS: Multimodalidade, né?

MJ: Exatamente. Aquela tela preta na nossa frente, aquela loucura toda.

JS: (inaudível)

MJ: E aí a pesquisa foi se reconfigurando, né, porque esse campo já não fazia sentido, ele nem existia mais da forma como ele tinha sido pensado. Eu até poderia ter seguido um caminho de trabalhar com os meninos que eu ia trabalhar aqui, os meninos da Serrinha,

JS: Uhum

MJ: só que era uma realidade muito complicada de acessar naquele momento pandêmico, por várias razões. E com isso a pesquisa ficou em suspenso durante um tempo. Eu fiquei à deriva,

JS: ... (inaudível)

MJ: tangenciando muitos assuntos, assim, tatatá, tatatá.... E, aí, no meio do caminho, rola a contratação. Eu, enfim, sou contratada lá no Design como professora. E aí, o bicho pegou, o couro comeu, porque, as questões que eu investigava de processo formativo de fora,

JS: É diferente, né, quando você vê... (risos)

MJ: Quando você coloca... (risos) eu fiquei com vontade de reescrever as conclusões do meu mestrado, sabe?

JS: Na prática, a teoria é outra, né?

MJ: Aquela coisa do raio de generosidade, né? Enfim, mas é isso, são as possibilidades que a gente tem de olhar.

JS: Claro.

MJ: E, aí, quando eu começo a entrar em sala de aula, a questão do corpo, enquanto processo de formação de sentido, aparece pra mim de uma forma muito forte, sabe? Não da multimodalidade, do campo da semiótica, das linguagens, mas, esse corpo, que é a matriz necessária pra ver multimodalidade.

JS: Qualquer multimodalidade ... (risos)

MJ: Se não tem corpo inteiro, presente, né?

JS: Claro.

MJ: Essa é um pouco a discussão. Enfim, a pandemia tensiona muito isso, porque a gente descorporifica, né? Então, essa discussão de presença, ela ganha contornos que a gente nunca tinha tido, porque tem lá sala de aula ao lado.

JS: Você está trabalhando, então, a presença?

MJ: A presença é uma das questões que estão aparecendo ...

JS: Muito bom.

MJ: Que estão aparecendo, discutir essa questão da presença. Mas, na verdade, discutir essa presença pelo olhar da corporeidade.

JS: Sim.

MJ: Que é pensar nisso, né? Como é que a gente está olhando esse corpo, que é estrutura de conhecimento do processo formativo, pedagógico ...

JS: Uhum

MJ: Mas, também, estrutura de conhecimento de produção do design. Então, está nos dois lados, né? Está no campo da educação...

JS: Não, em tudo, né? É estar no mundo.

MJ: Estar no mundo, exatamente. A gente está falando sobre isso. Então, num primeiro momento, eu fui a campo, observar em loco, situações de sala de aula, tentando pensar nas relações de movimento, espaço, das práticas pedagógicas, que foi o momento que eu até apresentei na qualificação. E aí, em algum momento, na qualificação, a gente percebe que não tem muito como formular questões e respostas para essa pergunta, porque...

JS: Ah, porque cada um é um, né?

MJ: Cada um é um, cada corpo é um corpo, cada turma é uma turma, cada espaço é um espaço. Então, a pesquisa caminhou para um lugar de... Quer dizer, não tem como formular respostas, mas, sim, formular questionamentos.

JS: Sim.

MJ: Levantar bolas, botar uma altinha com um bando de bola para, sabe, um pouco assim, colocar na roda as questões e explicitá-las, na verdade.

JS: Uhum

MJ: Explicitá-las.

Então, a pesquisa está nesse campo. E aí, enfim, depois da qualificação, dessa virada de entender que o caminho era partir para o diálogo com os professores, porque, claro, seria interessante eu ir às salas de aulas e tal, investigar, mas seria uma outra coisa, ouvir das pessoas. E, aí, a gente recortou, então, o corpus, que são professores que estão envolvidos, objetivamente, com disciplinas que têm, ou a palavra corpo, ou a palavra multimodalidade nas suas ementas, nos seus constructos.

JS: Aham

MJ: Então, isso meio que delimitou a gente um grupo de 14 pessoas. Dessas 14, algumas pessoas não quiseram participar, outras não puderam, outras também, enfim, férias, janeiro, tudo acontecendo ao mesmo tempo. Então, tem um grupo de 8 professores com você, mais (nome omitido), que também está sendo entrevistada, mas é a coorientadora, então fica num lugar que não é exatamente, né, que eu estou buscando para dialogar, nessa entrevista aberta, perguntando quais são os lugares do corpo na sala de aula de design.

JS: Como assim? Não sei se entendi ... como, os lugares do corpo?

MJ: Quais são os lugares que, a partir da sua prática em sala de aula, você identifica?

JS: Como o quê?

MJ: Como o que você quiser, pelo caminho que você quiser.

JS: Olha, eu acho essa pergunta é muito aberta, é a entrevista aberta mesmo.

(risos)

JS: Eu não sei, Maju, se eu vou caminhar ... você vai me ajudando a caminhar numa direção que a gente vá ... porque, eu acho que você toca num ponto muito fundamental, que para mim, pelo menos, é uma questão que me acompanha, hoje em dia mais do que nunca, que é essa questão da presença. Você estar presente envolve a fisicalidade, também. Não adianta, por exemplo, você estar presente fisicamente em sala, se você está conectado com um dispositivo, com uma coisa enfiada no seu ouvido, que eu nem, necessariamente, estou vendo.

Do mesmo jeito que, eu tenho um pouco a sensação de que, essa geração que está vindo aí, ela tem uma maior dificuldade de estar corpo, de ser corpo. Sabe, assim, eu percebo que toda essa ... sequelas mesmo, né, que não só, que eu acho que a pandemia agravou, mas são situações que vem vindo a partir desse avanço, dessa vivência cibernética, de redes sociais etc., porque as pessoas não se relacionam mais fisicamente, presencialmente, corporalmente como antigamente. Isso envolve tudo, envolve atenção, envolve ...

Então, assim, em sala de aula, o que eu percebo é que cada vez mais a gente tem que dar um jeito de chamar, de atrair essa atenção, esses sentidos, né? E, é multi-sensorialidade, sabe, você tem que ficar jungle ali, malabares, o estúdio é malabares ...

(risos)

MJ: A sala de aula é malabares ...

JS: o estúdio é malabares também, entendeu? Porque, realmente é muito difícil, assim. Eu me lembro, o Deleuze tem uma coisa, aquele abecedário dele, tem um, já circulou muito na internet, é Peckham Professeur, e ele fala assim: você está falando, você está dando aula, você não vai nunca ter 100% da atenção de todo mundo o tempo todo. Mas, enquanto

você está falando, você está vendo que tem um ali que te olhou, que aquilo bateu num, bateu noutro, que bateu, sabe, assim, você vai vendo que ...

Hoje em dia, a sensação que eu tenho é que, muitas das vezes você está falando e ninguém, zero pessoas estão interagindo. Às vezes, um, dois, por educação, mas não por curiosidade, necessariamente. Então, você tem que dar uma, sabe, você tem que trazer coisas que façam barulho visual, ou, seja lá qual for o barulho, mas que façam barulho, pra tentar perfurar essa camada, né? Eu sinto que esses corpos estão blindados, sabe, tem escudos ali que, que, escudos de besteira, né, escudos de, sei lá do quê, do TikTok, do, sabe? Assim, não sei se eu estou respondendo ...

MJ: Não, é isso mesmo, é por aí mesmo, é nesse lugar.

JS: Para você ter uma ideia, assim, eu estou considerando fazer uma coisa que (nome omitido) propôs lá atrás, sabe? Eu vou trazer pra sala uma cestinha, e, eu vou pedir, assim: coloquem seus dispositivos aqui, por favor. É, pra ver se eu consigo, através de uma medida extrema ... porque, é isso, ou então, botar eles pra procurarem coisas no celular, o que não necessariamente vai acontecer, porque o menino tá ali, ele tá ouvindo a mensagem que a outra mandou, a namorada foi pra onde, sei lá quem foi, entendeu?

MJ: Aham

JS: Então, assim, eu estou, de fato, por mais que seja uma medida ... ah, arbitrária, não está incorporando a tecnologia, tem que incorporar a tecnologia... Tem limite, sabe? Tudo tem limite.

MJ: sim.

JS: Todo exagero é contrário ao fim proposto. Então, assim, eu vou incorporar a tecnologia na medida que ela me ajudar; na hora que ela está atrapalhando a criar uma relação, porque, é isso, você não cria vínculo. Assim, a não ser nos mais velhos, porque eles já ...

MJ: já passaram por um ...

JS: eventualmente, né?

MJ: Sim. Interessante, né, porque aí tem uma discussão da materialidade, da materialidade dos espaços. Acho que você está tratando dessa questão da virtualidade no campo das interações, né?

JS: Uhum

MJ: No sentido da tela, de como é que isso está atravessando as interações de sala de aula. Mas, aí, tem o aspecto, também, disso, enquanto produção de design, né? Considerando que o design, às vezes, lida com um tipo de produção de sentido que está nesse campo do intangível, né? Do imaterial. Como é que você vê essa relação?

JS: Porque, eu não vejo como uma oposição, entendeu? Eu acho que isso é um falso dilema.

MJ: Uhum

JS: Não existe, sabe? Analógico e digital somam. Não adianta a gente achar que não vai ter, é ótimo que tenha, entendeu? Eu não sou nada ... Às vezes, eu falando assim, pode parecer que eu sou uma pessoa que queria voltar para a idade da pedra ... (risos) não tem a menor ... sabe, assim, eu adoro fusão de tecnologia. O que eu acho é que, você não pode jogar

fora o bebê com a água na bacia. Entendeu? Você não pode perder a capacidade de concentração, de conexão, de curiosidade, de foco. Porque, isso é uma coisa que, se você não usa, você atrofia. O corpo é assim.

MJ: Uhum

JS: Se você parar, se você engessar a sua mão, durante 20 dias, você demora pra readquirir os movimentos, você demora ... se você desenha, então ... É uma coisa que, sabe, tudo que você não usa no organismo humano, atrofia. Então, se você não usar a sua curiosidade, a sua capacidade de conexão, a sua experiência do erro, como errância e como proposta, como novas perguntas. Se você não trabalhar isso, você vai diminuindo, né, o cérebro, ele vai perdendo capacidade.

MJ: Sim

JS: E é isso que está acontecendo.

MJ: É. Quando a gente fala dessa relação do erro, bem interessante, isso também tem vindo bastante nas entrevistas, nas conversas. O erro, em si, não tem nada a ver com a materialidade, né? Mas essas coisas estão articuladas de alguma forma. Como você vê isso?

JS: A ideia de erro é um erro. Um único grande erro, sobretudo nesse campo, né ... Claro, você pode tomar uma atitude errada na sua vida: bom, fui lá, tentei me matar, não deu certo. Realmente, uma atitude errada, melhor não fazer. Mas, assim, o erro, no processo de design, não é um erro. Na verdade, se você está dialogando com materiais ou técnicas, pouco importa. Você está fazendo perguntas e ele está te respondendo. É isso que eu estou fazendo aqui, né?

Estou lá botando a tinta, boto a minha imagem lá e ela falou: opa, não foi dessa vez. Isso é um erro? Em algum lugar, eu não estou conseguindo chegar aonde eu queria, mas portas estão se abrindo. Se eu estiver atento, eu vou ver onde é que isso está me levando.

MJ: Uhum

JS: Então, assim, a ideia de erro ... Isso é porque, essa geração, é mais uma coisa, nefasta. E, aí, não é da tecnologia, é da rede social e do uso que dela se faz. Eu sou super usuária, vejo referência, Pinterest, uso etc. Agora, você imagina uma geração que nasce com o Pinterest dominando e, e, só coisa linda. O ideal, se você se constrói com o ideal, é muito foda. Se tudo já foi feito, tudo é lindo, tudo é maravilhoso, todo mundo é talentoso, eu sou um merda. E aí, assim, quanto mais ideal você tem, menos você se arrisca, mais você se frustra. Você quer chegar num lugar que você inventou, todo mundo vai ter ideal, é normal.

MJ: Claro. Mas, não o lugar que as pessoas chegaram...

JS: É, é e você vai aprender com o tempo, com a experiência que o ideal é uma armadilha. Isso faz parte, acho que da trajetória humana. Agora, essa geração tem um medo, sabe, que é muito "ah, eu tenho medo de errar"; errar como? Se você estivesse fazendo arquitetura, se você fosse engenheiro, se você erra um cálculo, você mata uma pessoa. Se você está fazendo uma cadeira, você erra ali, a conta do ângulo, a pessoa cai, pode se machucar. Agora, como é que um cartaz pode ser um erro, nesse sentido de causar dano?

MJ: Sim. Você chegou aí na palavra cartaz, que é, enfim, uma das mídias, dos objetos que estão muito no campo da comunicação visual. Acho que, sua prática, como docente, sempre esteve muito nesse âmbito, né, da comunicação visual e suas periferias nesse sentido da comunicação, né? É, qual a relação que você vê do corpo da sala de aula?

JS: Do corpo na sala de aula?

MJ: Do corpo que está na sala de aula, em processo pedagógico, com esse corpo que está na comunicação visual?

JS: O corpo enquanto cartaz, enquanto mídia, por exemplo?

MJ: O corpo que vai interagir com a comunicação visual?

JS: Recebendo aquilo que estou ...

MJ: O corpo que está sendo projetado ou pensado na comunicação visual?

JS: Acho que eu não entendi.

MJ: Pensando que tem esse lugar da comunicação visual, ele projeta para interações com corpos, né? É disso que a gente está falando no design em alguma instância. Com as suas particularidades dependendo do lugar, da materialidade, da prática. Então, que corpo é esse que a comunicação visual projeta? Como é que ele lida com esse corpo? E, como é que isso pode ter reflexos ou parecências, ou, nenhuma relação com o lidar do corpo na sala de aula?

JS: Isso é uma questão interessante. Eu tenho que pensar, porque, isso me pega numa coisa, por exemplo, uma coisa que eu faço sempre. Tem um conjunto de cartazes que são bem antigos, na verdade, assim, cada vez mais, eles ficam mais antigos. Mas eles não envelhecem, porque eles tratam de questões que, infelizmente, estão muito presentes, né? Fala de violência, que são cartazes opiniáticos, digamos assim, que expressam uma posição diante de determinadas situações que nos acompanham.

Por exemplo, se o cartaz foi feito para a Guerra do Vietnã e agora a gente está vivendo o que a gente está vivendo, esse massacre da Palestina, veste, impecavelmente. São mensagens fortes. Então, assim, eu acho que tem, assim, pensando no sentido da sala de aula, eu acho que, assim, é importante contextualizar sempre, assim, que corpo, digamos assim, (inaudível) é esse corpo que recebeu aquela mensagem naquele momento, né? Porque, essa mensagem, ela foi feita no contexto tal, para as pessoas tais, né? Aí, agora, esta mensagem está chegando na sala de aula através de uma projeção, não é o papel, para vocês que estão aqui em 2024, que estão iniciando uma faculdade e que eu não tenho a ideia do repertório de vocês e nem vocês do meu.

MJ: Uhum

JS: Então, assim, essa é, esse é o contexto. Então, eu acho que, na verdade, é uma coisa mais de você operar com os dois contextos. Porque, eu não tenho acesso, por exemplo, ou seja, a menos que eu faça um cartaz, eu, como designer. Eu estou diagramando, estou fazendo isso, por exemplo, eu faço muita exposição. A exposição, você tem o projeto tipográfico, tem o banner e, aí, cada situação tem um ponto de vista, tem uma hierarquia de leitura que você precisa, e, são aquelas técnicas básicas do design. Agora, a recepção, a partir desse requestrar, sabe?

MJ: Assim, um deslocamento, né?

JS: Ver a Mona Lisa, em 1600, é completamente diferente do que, ver a Mona Lisa, no museu com vidro, que é completamente diferente do que, ver a imagem de alguém vendo a Mona Lisa no vidro. Então, assim, saber que isso opera.

MJ: Interessante, porque tem o ponto da reprodução, que a comunicação visual lhe dá muito, talvez, mais do que, se bem que a moda, também, o produto também, né? Mas, enfim, essa questão da imagem, ela é diferente, talvez tenha uma escala diferente de giro,

JS: De circulação.

MJ: de circulação, né, que lida com corpos, nas suas variedades de tempo, talvez muito mais intensamente do que objetos que tornam uma materialidade.

JS: Certamente. Até porque a materialidade da imagem, ela diz respeito à visão.

Eu posso ver a imagem de uma cadeira, mas eu não estou sentando naquela cadeira. Eu conheço todas as cadeiras de design, terei sentado em cinco delas. A (inaudível) é uma cadeira feita para sentar, não para ser olhada. A imagem, ela é feita para ser consumida, fluída a partir do olhar. E, esse é o sentido dominante de tudo, atualmente.

MJ: Sim.

JS: Não tem fora.

MJ: Não tem como sair disso.

JS: Não tem fora. Aí sim, aí abraça e vai.

MJ: Sim. E aí tem um segundo caminho, que, pensando na questão da prática pedagógica, da comunicação visual, que diz respeito aos espaços pedagógicos. Não sei se você dá aula em laboratório, acho que sim, né?

JS: Dou aula na Cade 17, que fica ali, do lado do

MJ: E em outras salas também, né? Enfim, queria te perguntar, como é que você vê a relação dessa corporeidade em relação a esses espaços diferentes.

JS: Olha, eu acho, assim, que o espaço tem um impacto imenso sobre a experiência corporal do aluno, sobretudo, quando a gente está falando de multimodalidades, né? Porque novamente, assim, não é ter preconceito com o digital, com o analógico. Digo isso muito, assim. É entrar e sair quando te convir.

MJ: Uhum

JS: Eu quero, agora eu vou no Photoshop, vou mexer ali, vou imprimir um negócio, aí vou fazer um negativo, aí vou lá na cianotipia, aí vou não sei quê, vou botar som, vou botar cheiro, vou projetar uma imagem que é de 1800 e não sei que, num corpo que está dançando. Entendeu? E, assim, isso, esse é (inaudível) da coisa, é confusão de tecnologia, né?

MJ: Sim

JS: E é confusão mesmo, é para fundir essa tecnologia. E, isso, a sala de aula é ... porque, por exemplo, aquelas mesas redondas, das salas de arte,

MJ: do departamento

JS: aquilo ali pra trabalhar a multimodalidade, é péssimo, não funciona. Deve funcionar, certamente, pra aulas mais teóricas, com outro tipo de dinâmica. Mas assim, a mesa comprida, pra você poder discutir, desenhar, mesmo que não seja uma oficina, pra você rafiar, pra você tocar, se a gente está falando dessa,

MJ: Espalhar...

JS: o espaço é fundamental, muda, sabe? Assim, o caminhar na sala, as pessoas olharem umas, os trabalhos das outras, sabe? Eu acho isso muito, pra mim, é flagrante, assim, como o estar numa sala de aula ou outra, impacta no meu trabalho.

MJ: No seu trabalho, na possibilidade dos alunos.... da interação.

JS: Da interação, sim.

MJ: Na relação dessas estruturas de sala de aula, mas, aí, já entrando numa coisa do currículo e da prática docente, como é que você vê, nos seus pares, essa discussão sobre o corpo enquanto participante daquilo que está acontecendo ali.

JS: Aí, eu não ..., porque, uma coisa é, se corpo é a totalidade do ser, porque, eu acho que assim, é isso, eu posso estar ali de corpo presente, missa de corpo presente, né, a alma não está. Se por corpo, a gente está entendendo uma qualidade de presença, eu acho que isso impacta. Assim, eu discuto muito isso, por exemplo, com (nome omitido), que a gente faz um extramuros, agora, eu discuto muito, como é que a gente traz esse menino pra estar com vontade? Porque a gente está falando de desejo. Um corpo sem desejo, ele pode estar ali, que ele não está ali. Ele tem que querer estar ali, ele tem que estar a fim de estar ali. Ele tem que achar que, o que você tem pra trocar com ele, vale a pena pra ele. Senão, ele não vai estar ali. Ele pode até estar sem o telefone, entendeu? Ele pode estar sem nada, ele vai à cabeça, e a gente não segura a cabeça das pessoas.

Então, eu acho que tem uma coisa de a gente criar essa conexão, sabe? Tentar, assim ... É evidente que nunca vai ser com todos. Não pode ser. (inaudível) Mas se você tentar chegar no menino, assim, e aí vai da sensibilidade de cada um. Agora, eu acho que todos nós, quer dizer, todos nós ... quem sou eu pra falar em todos nós?

MJ: Somos muitos, né?

JS: Eu acho que existe, cada vez mais, uma dificuldade da comunicação. Sabe, assim, que aí, alguns podem perceber, ah, estou ficando velho, ah, estou, sabe, isso pode bater em cada um de modos muito diferentes. Sabe, assim, no meu caso, eu vejo como um desafio.

MJ: Uhum

JS: Sabe, assim, eu vou futucar essameninada, eu vou chegar lá, porque isso me atíça.

MJ: Uhum

JS: Sabe, assim, me dá ... Eu digo assim: ah, o quê, caboclo, esse, como é que eu vou chegar lá, entendeu? Mas, assim, isso me dá vontade de criar situações.

MJ: Estratégias.

JS: É. Não, de provocar, de fazer... (nome omitido), pai de (nome omitido), meu ex-marido, ele é professor da História, de Ciência Política, (inaudível). E ele diz assim: sabe, eu fico assim, desde quando eu comecei a dar aula, quando eles começam a ficar muito desinteressados, olha que não tinha nem celular, nem nada, eles começam a ficar, hum, nan, nan, nan ... eu solto uns palavrões, ou, falo umas coisas, tipo, não sei o que, não sei o que, beijo na boca. Aí você pega três. Então, assim, cada um vai desenvolvendo os seus ..., sabe, ah, puta quebrada, ah, a pessoa não fala palavrão. Sabe, assim, são estratégias que você vai

tentando, intuitivamente, quer dizer, no meu caso, intuitivamente, com uns vinte anos de prática que eu tenho, mas assim, foi vindo intuitivamente ao longo do tempo.

MJ: Sim, claro. E, nossa, tem muita coisa, né? Eu estou aqui me reorganizando, internamente, é, para ...

JS: Mas eu estou atendendo? É o que você imaginou?

MJ: Está, super! Não tem, nem tem o que eu imaginei, assim, porque...

JS: Não, mas é, é ... são respostas relativas, ou eu estou indo pra um lado que não tem nada a ver?

MJ: Não, é exatamente isso. E, essa que é um pouco, acho, a colocação da qualificação, né? Porque, por onde você pega nesse...

JS: É?

MJ: Por onde você pega nesse tema? Ele escorrega, ele vai escorregando, então, é assumir que ele é escorregadio. E, a pergunta: ele é escorregadio de propósito, pra gente levantar aqui que escorregas são esses, que a gente tá escorregando, sabe?

JS: É escorrega, mas, assim, a ponte, na minha percepção, a ponte é a curiosidade.

MJ: Você falou do desejo, também, da vontade.

JS: Desejo e curiosidade. Curiosidade é desejo, né?

MJ: Exato.

JS: Curiosidade é, sabe, você quer entender: pô, legal, o que é isso?

MJ: Desejo e vontade juntos, né?

JS: É. Como é que é esse negócio? O que que eu faço? Poxa, achei bonito isso, como é que faz? Entendeu? Por isso que eu acho, assim, isso é muito pessoal...

MJ: Uhum

JS: é, desmistificar essa coisa da técnica e ensinar a técnica, sim, é fundamental, entendeu? Seja a técnica do programa do computador, da tinta, como é que você entinta, qual é a pressão da mão, o que que você faz. A técnica, porque é ela que vai dar o como, entendeu? O moleque vê aquela imagem linda, sensacional, ou sei lá, um vídeo, totalmente multimodal, maravilhoso, que sai cheiro, o escambal, como é que faz? Entendeu?

Eu acho que, na hora que a gente pega na mão e diz assim: olha, repara só, repara, aqui cortou, aqui editou, olha como o som agora mudou... Quer dizer, tem que, essa, esse des-trinchar das etapas, pra mim é fundamental.

MJ: A processualidade, mesmo.

JS: Porque, senão fica uma coisa ... aí, ninguém pode falar de técnica, porque a universidade, ela precisa, ela está aí pra ser, pra as pessoas pensarem, e é só pensar. Não tem pensamento sem técnica, sorry, não tem. Assim, as questões surgem a partir do embate com os materiais também, sejam eles quais forem. Pode ser o botão do computador, pode

ser o som, pode ser o cheiro, a culinária, pouco importa. Mas assim, o embate com a materialidade é o que vai produzir questões.

Então assim, se você começa do zero, tá, tudo que eu queria era ter uma ser humana lá do YouTube aqui pra me dizer: não minha filha, você não está fazendo assim não, é assim. Pô, quantas, né, quantos séculos eu andaria pra continuar o meu trabalho.

MJ: Sim.

JS: Eu acho que, isso, às vezes, a gente peca um pouco, por ficar uma coisa muito conceitual demais, e pouca mão na massa. Sabe, assim, seja qual for, quais forem as massas. Que é legal isso, mas assim, como é que você não vai passar isso, né? Eu acho isso importante, que isso seja muito vivido, sabe? Assim, sem preconceito.

MJ: Sim, da processualidade da materialidade, né, das suas diversidades.

JS: É, técnica, né? Técnica, a boa e velha técnica. Como é que faz?

MJ: Como é que faz isso? Como é que se operacionaliza, né?

JS: É, como é que você faz um bolo, entendeu? Vai pegar os ingredientes do bolo e fazer um bolo sem ter um modo de fazer? Você vai solar um monte de bolo, sabe?
E, eu acho que a universidade é um espaço também para ... É claro, é justamente, assim, você produzir a reflexão a partir do que aquela prática está te dando. Não é você amassar a banana e dar para o cara comer. Diz assim: olha, as propriedades são essas. Tenta isso, quem sabe? Entendeu? Esse diálogo, você saber ouvir, porque a materialidade (inaudível) Isso que é o que falta, né?

MJ: Escuta do corpo, né? Você vê distinções ou parecências desse corpo que está na sala de aula antes da pandemia, em pandemia, não sei quais foram as disciplinas que você deu, digital e como é que foi isso,

JS: Foi horrível!

MJ: enfim, e pós-pandemia, antes, em pandemia e pós-pandemia.

JS: Olha, deixa eu te dizer, a sensação que eu tenho é de um agravamento, né? Por-
que, antes da pandemia, já tinha uma coisa mais dispersa, não sei o quê, mas era uma coisa ainda controlável. Controlável é uma palavra ruim, porque não é sobre ter controle de nada, mas, agenciável, era uma coisa que fazia parte da idade. Os caras estão ali, cheios de curiosidades outras, né?

MJ: Sim.

JS: Aí, com a pandemia foi muito brutal. Assim, eu me lembro, cara, porque, poucos abriam as janelinhas, e eles têm todo o direito de manter fechado, você não sabe onde é que o cara está, o que ele está fazendo, que circunstâncias são..., Mas assim, para o professor dar aula, para aquele monte de bolinha, para mim pelo menos, foi ... A primeira aula que eu dei, primeira, porque, o primeiro semestre a gente começou presencial e foi pra coisa. Então, já tinha visto a cara de algumas pessoas, já tinham me visto. O primeiro semestre, Maju, eu passei mal, eu desliguei. E, aí, é fisicalidade, é o corpo do professor ...

MJ: É o seu corpo.

JS: Eu desliguei a aula, eu passei mal. Falei: caceta, e agora, como é que vai ser? E a gente tem essa capacidade de resiliência, tanto eles quanto nós, que nos adaptamos e fizemos.

Agora, eu acho que, esses corpos que voltam a circular na fisicalidade, eles voltam fragilizados, sabe? Eles estão, a sensação que eu tenho é que eles estão fragilizados, porque aquilo nos pegou um momento, muito tempo da vida, né?

MJ: Sim

JS: É diferente, assim, eu sou, vou fazer 60 anos, entendeu? Abala? Abala, é evidente que abala, mas eu tenho muita estrada física na vida que me garante uma certa desenvoltura, né? Eu acho que afetou barbaramente.

MJ: Como é que você identifica, assim, é, de experiências mesmo, essa fragilidade que você nota, no dia a dia do cotidiano?

JS: Ah, cara, olhar no olho, né?

MJ: Uhum

JS: Muitos não conseguem mais olhar no olho. É uma loucura isso, eles desviam o olhar, e, não é porque é sonso, é por nada, porque constrange. Isso é uma fragilidade imensa, essa coisa de ficar o tempo todo, né, o tempo todo é uma fuga. Esse lugar de pseudo conforto que esse negócio aqui pode virar. Então, eu percebo muito isso, é uma coisa de..., mas, sobre isso, o que mais me chama a atenção é essa coisa do olhar.

MJ: Dessa deriva de olhar.

JS: É uma coisa assim ...

MJ: Evasiva...

JS: é um olhar meio assustado, é um olhar meio aflito, sabe?

MJ: Sim

JS: Eu vejo isso cada vez mais ...

MJ: Você identifica essa mudança, do ponto de vista mais coletivizado, né?

JS: Sim. Porque, claro que sempre vai ter um ou outro lá, que tem suas questões, mas assim, no geral, eu venho percebendo que essa coisa do, sabe, de chegar e conversar com você: oi professora, como vai, eu sou o fulano e... tá muito abalado. Daqui a pouco recupera, né, espero.

MJ: Pois é. (risos)

E, aí, entramos na reta final. Assim, como é que você avalia, desde que a gente voltou para presencial, não faz tanto tempo assim, mas já tem uns dois, três semestres talvez, né? Como é que você avalia essa curva, né, de retomada?

JS: Ah, eu acho que tá vindo...

MJ: Em relação ao corpo, né?

JS: Eu acho que, eu sou uma pessoa que vê a metade do copo cheio, né? Eu não sou, eu acho que a coisa tá, se está retomando, né? Eu acho que, sobretudo assim, eu percebo, assim, a turma de multimodalidade do semestre passado, assim, eu tive essa alegria de ver o

encantamento deles, sabe? Assim, com uma aula de carinho pro cara, sabe? Assim, de misturar a tinta, de experimentar, de ver o resultado, de cair e aí: ah, porra, aí eu digitalizo, amplio, diminuo, faço isso, faço aquilo ... Assim, os caras pirando, sabe, assim, com uma coisa que é uma conversa com o material.

Então, eu acho que, na verdade, assim, quer dizer, eu acho, né, eu prevejo que, na verdade, esse cume, dessa, que foi a pandemia, desse distanciamento, acabe gerando um prazer maior nessa experiência com a materialidade, entendeu? Porque, de repente, ficou tão, tão, né, ficou tudo tão, que, de repente, você ir mexer, sabe, vai mexer tinta, é gostoso, cara, é meladinho, sabe? Assim, você tem o cheiro, a viscosidade, sabe?

Assim, outro dia eu passei na aula (nome omitido), fiquei, ainda vou conseguir fazer isso. (nome omitido) estava ouvindo o maior som, cara. Ele, poxa, eu não tenho essa ousadia, sabe?

MJ: Com a galera desenhando.

JS: É, a galera lá desenhando, cortando papel, som rolando. Eu falei: caraca, né? Porque, você vai criando um ambiente onde a presença é desejável, é favorável.

MJ: Sim.

JS: Você quer estar ali.

MJ: Sim.

E aí, em relação aos projetos finais, você orienta muito, também, né?

JS: Uhum

MJ: É, isso nem, nem é uma questão que, que tem a ver com a razão de você estar nesse corpus, que é mais a da multimodalidade, mas enfim, eu estou aproveitando para circular por esses lugares. Como é que você vê essa relação com a materialidade depois da pandemia? Em temas, questões e abordagens que aparecem no projeto final de comunicação visual?

JS: Olha, é assim, os que vem pra mim, vem da materialidade. (risos) Porque, eu sou pessoa da materialidade. Eu sou vista como pessoa da materialidade.

MJ: Sim.

JS: Então é claro que as pessoas que se interessam pelo meu trabalho, que querem trabalhar comigo, sabem que isso é parte do processo. E eu tenho visto, assim, tem uma galera aí muito boa, né, muito, assim, que estão, agora vão terminar agora, que é, justamente, essa galera que pegou a pandemia e que se sentiu muito prejudicada por conta dessa perda, justamente, desse vínculo com a experimentação, com o laboratório.

MJ: Sim.

JS: Mas que tá aí, vamos lá, vamos embora, né?

MJ: Sacode a poeira.

JS: Não, né? Mas, aí, é muito assim, eu, no projeto final, eu acho que tem uma, é mais assim, é mais sobre uma coisa de você ... Eu acho que, o problema que pega, é muito mais assim, eu estou fechando, assim, a coisa é grande, eu estou fechando isso, então aqui entra, são outras variáveis, né?

MJ: Na espiral ...

JS: O corpo fica loução porque vai terminar, sabe?

MJ: Você percebe isso?

JS: Total. Não, assim, eu acho que esse, a, o projeto final, ele é catártico, né? Porque, ele é ali, sabe, assim, ele é conclusão. Por isso que eu, pros meus meninos, eu peço, eu digo: olha, eu quero que reflita sobre o que você está vivendo, sabe? A conclusão de um projeto final não é sobre o projeto só, ela é sobre o processo do projeto e sobre esses quatro anos que você passou ou mais, né? Porque, é um rito mesmo e isso, às vezes, tem uns que não conseguem, que fazem uma, duas... Aí, depende do grau de tudo, né? Daquele corpo que está ali, né?

É, na verdade, a gente fica ali meio, você tem que dar a mão e ao mesmo tempo empurrar um pouquinho, né? É aquela coisa entre você ...

MJ: Acolher e impulsionar, né?

JS: botar pra andar, né? Assim, vambora, vambora. Mas, é uma experiência linda. Pra mim, é das coisas mais gratificante, sabe? Assim, quando dá certo, né? Quando dá errado, você solta, né? Mas, aí, faz parte, né?

MJ: Você fez agora um gesto do projeto final, né? Se você pudesse fazer um gesto das outras disciplinas que você dá ...

JS: Ai, menina, que delícia essa pergunta.

Projeto final. É, esse, deixa eu pensar. Nossa, eu ia fazer um gesto que seria considerado obsceno.

(risos)

MJ: Pode fazer. Esquece o contexto social, é só pensar no movimento do corpo.

JS: Não, por exemplo, os calouros, né? A linguagem ... É uma coisa, tipo... sabe? Vou te mostrar um negócio, sabe? Assim, é uma coisa assim ... vem cá, vem cá, vem cá (sussurrando). Ai, que mais. Adorei essa pergunta.

(risos)

A multimodalidade, que já é uma galera que já está mais...

MJ: É o que? Terceiro período?

JS: Eles podem estar entre o terceiro e o quinto.

MJ: Já passou daquele primeiro ano mais ..., já sabe onde é que está.

JS: Porque, você e (nome omitido) dão anterior a ela.

MJ: A gente dá linguagem, comunicação e discursos.

JS: Exatamente. A multimodalidade é após.

MJ: Depois dessa.

JS: Entre terceiro e quinto, vamos lá. Aí eu acho que o gesto seria mais uma coisa de, se você olhar atrás, sabe, aquela coisa assim? Pega um negócio: qual é o cheiro, qual é o (inaudível), o que que é...
(nome omitido) tem uma coisa... Gente, (nome omitido) hoje está participando ... (risos)

MJ: É, está aqui.

JS: Ele dizia uma coisa, quando era aluna dele: você quer botar um menino pra pensar?
Diz assim: descreva uma jabuticaba. Escreva duas páginas sobre uma jabuticaba. Você pode definir numa linha. Você pode ficar hora e falar do gosto, do cheiro, da polpa, do... Eu acho que é meio isso.

MJ: Nesse lugar.

JS: Descreva, vamos... É desmontar. Na verdade, é isso. Acho que o gesto é esse.

MJ: Desmontar.

JS: Desmontar e remontar. Essa que é a parada.

MJ: Pra fechar, a última pergunta, acho que você já falou um pouco, mas eu tenho feito só pra ritualizar o fim das entrevistas. Que é, qual é o lugar do corpo na educação? Como uma forma mais...

JS: Do corpo docente e discente ou do corpo...

MJ: Desse corpo que está construindo sentido, independentemente de objetivo.

JS: Eu não consigo separar o lugar do corpo na educação do lugar do corpo no mundo, né? Porque, a gente, como você falou, você não está educando na escola. Sabe, na hora que eu cato um papel no chão, ou que eu, sei lá, na academia, suei, limpo lá o meu negócio... eu estou educando, né? O meu corpo está dando exemplos e educando pessoas.

Eu acho que é uma ação, o estar no mundo desse corpo, que se pretende... Porque, não é superior, mas esse aqui está num lugar de troca, que tem mais experiência do que o corpo que está chegando, porque é mais vivido, porque estudou aquilo mais... Esse lugar, desse corpo, é um lugar que está sendo observado, o tempo todo. O tudo por aquele ser que está ali. Então, esse agir desse corpo que está aqui, ele é um agir que está funcionando de exemplo para aquele ali.

Você tem isso, o modelo de sala de aula ainda é o mesmo. Você tem vinte e sete, trinta pessoas olhando para uma pessoa. Olhando tudo isso: olha, olha o brinco dela; e, caraca, a calça está aberta. Sabe, assim, você está sendo, o seu corpo é um lugar de observação o tempo todo. Então, assim, em relação ao corpo do indivíduo que está ali, sentado, eu acho que, o que a gente pode fazer é mostrar para ele isso, que é ser-se. Estar sendo a si mesmo é o melhor que você pode fazer por você, na sua vida toda. Acho que é isso, não sei.

MJ: Obrigada, Ju.

JS: Imagina. Deu certo?

MJ: Super! Que é bom que é terminar assim, com esse tanto de coisa boa.

JONAS BORGES
18/12/2023 - 14h
Duração: 60'02"

(...)

MARIA JULIA: E aí, a gente decidiu trabalhar com uma entrevista aberta que tem uma pergunta como input, como provocação, que é essa pergunta que eu vou te fazer agora e a gente vai conversar sobre isso pelo caminho que você quiser. Que é saber de você, pra você, como professor, como docente, quais são os lugares que o corpo tem na sala de aula de design?

JONAS BORGES: Ótima pergunta!

MJ: É isso.

JB: Ótima pergunta. Por onde a gente vai começar? São tantas coisas, né? Vamos tentar, assim... É ótimo ficar sabendo da pergunta na hora da entrevista, porque eu não... não dá pra preparar. Eu acho ótimo. E a gente pode falar bem das nossas práticas, né?

E da maneira como a gente vê, da maneira como a gente aborda. Eu acho que tem várias camadas, mas...

Mas, em primeiro lugar, essa relação com o design e a relação com o design mais contemporâneo e com os caminhos que o design tem tomado, sabe? Porque o design, hoje, a gente vem de um curso onde, no passado, a gente falava de design de produto ou comunicação visual. Duas coisas muito claramente separadas e, assim, muito, de uma certa maneira, muito fechadas. A gente hoje, esse currículo que a gente está construindo, estamos tentando construir, ele tem uma visão de um design muito mais aberta e muito mais centrado, não poderia dizer centrado no humano, ou talvez centrado nas pessoas, sim, mas talvez mais ainda, centrado na sociedade e no ecossistema, porque a gente pode estar falando também das plantas e do ambiente e de tudo mais.

Então, uma visão, hoje, a visão mais contemporânea, acho que explica mais o design, é a visão que é curiosa, a visão do Herbert Simon, das ciências do artificial, e o Herbert Simon não é designer, o Herbert Simon foi Prêmio Nobel de Economia, mas ele tem essa frase, que eu acho que é uma frase muito boa, que diz que qualquer pessoa que esteja fazendo uma mudança na sociedade, uma mudança positiva na sociedade, está fazendo design. Então, essa visão, que eu acho que é muito do que a gente adota aqui, design é transformar a sociedade, é super de acordo com a PUC, com a filosofia da PUC, mudar a sociedade para melhor.

Então, isso ajuda a explicar, muitas vezes, até as atuações onde não tem um produto material do design, sabe, onde a gente, às vezes, está fazendo design de uma situação, o design de um processo. A gente está inaugurando a ênfase estratégia de gestão, por exemplo, o design de um serviço, o design de uma aula, o design que a gente teve recentemente, por exemplo, o trabalho de (nome omitido), o design de políticas públicas, sabe. E essa é uma visão que nos agrada muito, e acho que, nesse currículo, a gente está tentando fazer uma coisa muito de acordo com essa visão, e até as ênfases - aí parece arbitrário quebrar isso em seis ênfases, e aquela, ah, podia ser muito mais outra coisa - mas a gente tentou fazer com que as ênfases também tivessem uma abordagem muito ampla e tentassem dar conta de muitas dessas questões.

Podemos falar da ênfase que a comunicação visual se transformou em comunicação multisensorial e artes... poderia ser comunicação e artes multisensoriais, mas as artes já são multissensoriais. Enfim, são só os nomes, mas o que a gente quer fazer na ênfase de interação e experiência, a gente quer pensar em experiências, muito mais do que interação humana e computador, que é uma parte da ciência da computação. A gente quer pensar em como é que vai ser a experiência das pessoas, e aí como é que o corpo entra nisso. O corpo somos nós, então, entender, para começar, é até talvez mais fácil da gente falar do corpo, porque recentemente a gente teve a experiência de meio que ser alienado do nosso corpo durante a pandemia. Durante a pandemia a gente meio virou um cérebro conectado (risos) virtualmente na internet, nos nossos corpos... a gente na câmera só tinha rosto, nosso corpo

não parecia aquela brincadeira de você ficar de short, ficar de cueca na frente da câmera, mas o corpo que não saía de casa, o corpo que não fez exercício, o corpo que atrofiou, o corpo que engordou... todas essas relações com o nosso corpo, que foi meio negligenciado. Mas eu sinto que nessa experiência também tem, claro, sempre um outro lado da moeda que é a gente se lembrar e valorizar e querer muito.

Então, algumas coisas que eu percebo depois da pandemia... a ênfase, por exemplo, corpo e moda também, muitas pessoas querendo falar do seu corpo, querendo usar o seu corpo como comunicação, querendo vestir o corpo, querendo fazer interfaces com o corpo, querendo brincar com sensores com o corpo, pessoas reaprendendo a se relacionar com o seu corpo e num movimento que eu acho muito legal.

Uma outra coisa que eu percebo muito, que é uma questão para minha área especialmente, é que eu supostamente sou um cara do digital e, durante a pandemia, a gente ficou com desgaste do digital. Todo mundo encheu, foi todo mundo muito saturado de digital. Então, eu percebo também isso é muito natural e acho muito positivo que, depois da pandemia também, a gente tenha tido um movimento de pessoas querendo sair do virtual, sair do ambiente virtual, ter uma menor procura, um pouco, sinto talvez, e acho que isso é um movimento natural de pessoas que queiram viver o presente, que queiram estar com as pessoas, que queiram ter a valorização do presencial, a valorização do momento, a valorização do estar junto, no mesmo ambiente, sabe.

Então, às vezes, eu sinto que esses ecos da pandemia, às vezes, têm um lado positivo. Claro que foi uma coisa horrenda, muitas pessoas morreram, a gente entrou em contato com coisas horríveis, mas às vezes tem esse outro lado que serviu para mostrar várias coisas para a gente.

Então eu tenho sentido, aqui no nosso curso por exemplo, eu tenho sentido uma procura enorme de pessoas que antigamente talvez tivessem medo de serrar uma madeira, procurando ir lá no laboratório de volume, querendo serrar madeira, querendo pregar, querendo soldar, luzinhas, querendo lidar com eletricidade, querendo costurar, pessoas querendo, sabe, e isso é todo um movimento muito de, eu entendo, de usar as mãos, a manualidade, e até de perceber também como as pessoas perderam, então, falando assim - estou me desviando muito mais ou menos por aí, falando assim do curso de design?

MJ: É o que fazer sentido para você. Depois eu vou te provocar com algumas outras coisas.

JB: Depois você edita e aproveita... mas, assim, pessoas que desaprenderam a usar faca Olfa, ou que nunca tinham, pessoas que nunca martelaram o prego... lápis não, acho que as pessoas, acho que sim, lápis...

MJ: Ainda tem uma memória.

JB: Lápis ainda é, lápis ainda é, mas faca Olfa, costurar, serrar madeira, martelar um prego, aparafusar um parafuso, lidar com fio, montar uma tomada, montar uma luminária, entender que a lâmpada atarraxa no bocal... coisas assim muito, muitas vezes até básicas, né, iniciais, e que houve esse distanciamento, assim, e muito essa virtualização.

E, em algum momento, no meio da pandemia, eu fui convidado para ser chair de um congresso em Roma que eu não pude ir, que estava no auge da pandemia, mas eles pediram para escrever um artigo com reflexões, e eu fiz esse artigo em inglês, né, o título era *We don't want a virtual reality, we want a better reality*.

A comparação, né, a gente está, né, o meu medo é aquele futuro Matrix, onde a gente vive dentro de uma bolha, e na pandemia quase que virou isso, a gente vivendo dentro de uma bolha, e só as conexões com o cérebro e dentro daquela coisa cerebral, vivendo. Tem o momento Matrix que é o filé mignon, né, que o cara está ali comendo aquele filé mignon, mas é um filé mignon falso, né. E até uma das questões que surge hoje, com essa virtualização muito das coisas, é a questão também do excesso de estímulo, né. A gente está sendo constantemente, através do celular, através das redes sociais, estimulado assim, são coisas muito maravilhosas que estão acontecendo o tempo inteiro, e esse excesso muitas vezes

gera também uma frustração e uma angústia, quer dizer, e é viciante também, né. Então você, se você não está constantemente sendo estimulado, isso dá uma, não sei, uma sensação estranha, um tipozinho de depressão, sabe? Então, é...

MJ: Uma espécie de abstinência, você acha?

JB: Acho que é uma síndrome de abstinência, sim, existe, né. (nome omitido), daqui do nosso departamento de psicologia, ela escreveu sobre a síndrome da conectividade, né, de você, né, tem aquele fear of missing out, né, que a galera fala em inglês também. Se você não tiver, (inaudível) nesses 5 minutos que a gente está, alguma coisa muito grande pode ter acontecido no Twitter e que a gente não soube, ou a gente pode estar sendo cancelado em alguma rede social nesse instante, (risos) qualquer coisa assim. E desse excesso de estímulos que faz, às vezes, a vida parecer sem graça. Então tem uma coisa que te chama para essa virtualização e a vida pode talvez parecer uma coisa menos interessante e divertida... porque tem tantas coisas atraentes... e tem até uns pesquisadores que pesquisaram que tem a questão da serotonina que libera, serotonina mesmo e tal.

Então, é muito importante, mas isso é uma realidade que a gente tem acompanhado, isso é uma realidade que leva as pessoas à depressão, que leva à angústia, né, o mal do momento, né, a ansiedade que todos vivem em lidar com essa ansiedade, com esse... Byung-Chul Han é um autor que está falando sobre a produtividade tóxica, essa coisa de ficar produzindo o tempo inteiro, de ter uma presença nas redes sociais, de ter que estar fazendo, de ter que estar se destacando dessa competição.

E aí, nesse sentido, é que são os... eu acho que são os desafios que a gente tem para lidar com, né, desse mundo que se coloca, digamos assim, talvez uma coisa meio lá de fora, né? E a gente aqui, na nossa bolha, o que a gente tem tentado fazer, nós, né? E que eu percebo assim, na maneira de pensar nossa, em geral, é uma maneira, talvez, muito até, eu digo, nesse currículo e na maneira como o departamento, acho que a linguagem que está se estabelecendo coletivamente, assim, no departamento, é uma linguagem mais back to basics, sabe? Então quais são os... o que que é o fundamental do design, o que é imprescindível do design, nesse mundo mega complexo, com esses milhões de coisas.

Então designer é lidar com cor, lidar com composição, lidar com comunicação, construir sentidos... vamos abrir os parênteses, sentidos, né? Fazer com que a coisa tenha um sentido, (risos) tenha um conceito, lidar com materiais, transformar materiais, né? E é isso que é fundamentalmente, assim, o que eu vejo, assim, se fosse um retrato bem em geral do que tem sido, o que que a gente está tentando fazer como departamento em geral, é muito isso... Assim, vai entrar na realidade virtual? Vai.

Mas, primeiro, desenha! Só vai poder entrar na realidade virtual depois que costurar, depois que serrar, depois que aparafusar. E vai... então, são camadas de complexidade, sabe? E aí, antes de a gente entrar nos sentidos, assim, falar que é uma coisa meio ideológica, como foi aqui, (risos) é uma coisa meio ideologia, assim, mas a gente faz parte de uma geração, assim,

na segunda metade do século 20, filhos do... um retrato bem amplo, filhos do pós-guerra, não sou exatamente um baby boomer, mas assim, nos anos 70, filho de uma socióloga e de um economista... havia muito uma visão naquele tempo de que a, uma visão bem do Buckminster Fuller também, de outros pensadores do design, inclusive, do Herbert Simon, depois do Papanek, de que a tecnologia seria uma coisa libertadora dos humanos.

Para falar a verdade, desde a Grécia antiga, que se diz que os humanos vão se dedicar à poesia, às artes, à contemplação, à filosofia, e que as máquinas vão fazer as tarefas braçais, vão construir os objetos, vão se dedicar à agricultura, vão arrumar casa. Então, assim, eu fui muito fundamentado nessa coisa meio Jetsons, sabe? De que a gente teria ócio, de que a gente teria entretenimento, e de que a gente teria pensamento, e de que todas as coisas mais automáticas, assim, de que não teria uma pessoa trabalhando na fábrica, apertando parafuso, que nem Charles Chaplin. Os robôs vão ficar na fábrica, ascensorista de elevador, trabalhos como caixa de supermercado. Como é que é o corpo do ascensorista de

elevador, da caixa de supermercado, que fica o dia inteiro ali passando? Essas coisas seriam feitas por robôs.

Durante os anos 90, falar um pouco de visões de mundo, de coisas que a gente tenta trazer, reflexões que a gente tenta trazer. Durante os anos 90, a gente viu a evolução da internet, a promessa da democratização do conhecimento, de todo mundo ter acesso a todas as informações, a democratização dos meios de produção.

Antes dos anos 90 uma ilha de edição custava 200 mil dólares, uma Avid. A partir dos anos 90, qualquer jovem com uma camerazinha pode fazer um filme longa-metragem, qualquer adolescente. Depois, com o celular, então, uma democratização dos meios de produção. Mas isso só para falar de tecnologia. Até os anos 90, foi muito fundamentada na gente essa visão de que a tecnologia ajudaria a gente a ter um mundo melhor, um mundo mais justo, com acesso ao conhecimento, com distribuição de renda, onde a gente teria os ricos menos ricos e menos pobres, teria uma grande classe média. Supostamente. E a tecnologia ajudaria tudo isso, a calcular e a fazer os... Enfim.

E nos anos 2000, a gente vive a grande decepção. A tecnologia hoje é usada para manipular as pessoas, para distribuir fake news. A inteligência artificial poderia fazer tantas coisas maravilhosas para a gente arrumar a nossa vida. Ela é usada para manipular as pessoas. Ela é usada para o algoritmo, só serve para tentar vender, empurrar uma air fryer goela abaixo da gente.

Então, a gente está num momento, para falar de corpo e tecnologia, a gente está num momento... especialmente para mim, que sou o cara que deveria vender essa visão Jetsons da coisa, a gente está num momento muito difícil para a tecnologia, onde a tecnologia não tem ajudado muitos corpos, não. A tecnologia tem sido usada para aumentar a nossa angústia, a nossa depressão. Então, assim, é um momento que, para mim, especialmente, é uma encruzilhada. É um grande... Mas se tudo der errado, eu também vou me demitir, vou pegar meu FGTS, vou comprar uma casa no campo, vou plantar couve, vou criar umas cabras no interior de Friburgo.

Mas, enfim, um pouco para falar dessa coisa de tecnologia, que é uma coisa super importante no meu trabalho, em especial, de como eu vejo essa relação. Mas vamos em frente.

MJ: Então, vários pontos superinteressantes. Vou tentar ir puxando os fios aqui para a gente ir conversando. Voltando nessa questão de você ser o cara do digital. Quando você falou isso antes e você voltou...

JB: É, as pessoas falam, (nome omitido), já vem um (nome omitido) com uma luzinha piscando.

MJ: E aí, algumas coisas que me vieram aqui, que acho que vão ajudar e vão, enfim, colaborar com a pesquisa. O Han, que você falou dele aí, né, Byung-Chul Han, em um dos livros dele, eu não vou lembrar exatamente qual é...

JB: ... A Sociedade do Cansaço.

MJ: É um outro, de capa vermelha. Enfim, ele vai falar um pouco dessa relação do material para o digital, teorizando de que o digital, o virtual, tira o atrito da vida. E que os sentidos são constituídos pelos atritos, no sentido dos contracorpos que estão negociando sentido. Então, eu queria te perguntar, como é que você vê essa relação do virtual, da virtualização, em relação a esse exercício de democracia, de certa forma... Que eu acho que você até tocou nisso agora, né, quando você falou disso... E aí, em outro momento, você falou desse corpo que volta da pandemia, claro, por um lado, com os reflexos de confinamento, mas, por outro lado, querendo experimentar alguns tipos de artesanias e manualidades que ele perdeu.

Então, você está, de certa forma, começando a falar um pouco dos gêneros de aula que têm a ver com práticas experimentais ou práticas laboratoriais.

Como é que você vê esse corpo em aulas outras que não têm esse aspecto, de fato, implicado numa prática que tem um corpo muito implicado, né? Para começar por aí, a gente vai vendo aonde vai.

JB: É... essa coisa do Byung-Chul Han, sim, tem até uma expressão do design de interação que é friction-free, que é ideal, até quando você, muitas vezes, fala de um aplicativo que é friction-free, que não tem fricção. Sei lá, uma coisa que é muito, que simplesmente é um conceito assim que onde as coisas simplesmente acontecem naturalmente, sabe? E efetivamente, o digital, às vezes, promove isso sim, ajuda a promover isso sim. Quer dizer, eu acho que pode ser interessante ter uma experiência friction-free na hora de pedir um iFood ou pedir um Uber, sabe? Eu quero que a comida chegue rápido, quentinha, e se isso acontecesse, se o Uber chegar, um carro legal, rapidinho, isso é uma experiência friction-free, né? Você apertar um botão na palma da sua mão e pedir, e aparecer um carro...

MJ: ... como é que isso está relacionado com os corpos ficando friction-free também?

MJ: É, exatamente.

JB: Por outro lado, às vezes, a gente fica, como dizer, a gente tende a achar que o mundo é assim, né? Então, em termos de experiência de ensino, isso é muito difícil para nós, ensinar um aluno a errar.

Porque o aluno também acha que tudo que ele vai fazer, a relação com o tempo, por exemplo,

os alunos sempre acham que você vai apertar um botão e, ah, “não tem um filtro que faz isso?”

“Não tem um programa que faz isso?” Quer dizer, às vezes, entender que o trabalho dá trabalho e que o tempo de construção, e que você vai ter que ter tentativa e erro, e que você, muito possivelmente, a primeira coisa que você vai fazer não vai se comportar do jeito que você imaginava e ter que lidar.

E também ter que lidar com as pessoas, que a gente vê, por exemplo, no trabalho em grupo, às vezes, a dificuldade de lidar com as ideias, de dialogar, de negociar.

Isso são coisas que a gente tem que dar uma atenção especial em contextos que se tornam mais complicados, especialmente nesse momento. Especialmente, voltando à coisa do digital, acho que tem muito isso. Muitas vezes o digital se oferece como uma coisa, às vezes, quando a gente ensina motion design, sabe? As pessoas, por exemplo, acham aquelas imagens incríveis que eles veem. “Não tem um filtro da AfterEffects? Não tem um plugin que faz isso?”

Não, são várias camadas, você animou, frame a frame, ou às vezes em programação, coisas que são trabalhosas.

MJ: Interessante, uma ilusão de que o corpo e o processo humano não estão presentes no resultado do digital, né?

JB: Sim.

MJ: Interessante.

JB: É super...

MJ: ... você vê isso aparecendo na...

JB: ... Muito, muito, muito. E novamente, isso, muitas... eu diria que uma boa... falando de práticas experimentais, né? Uma boa parte do aprendizado é aprender a errar. E aí também tem mil questões, mas a gente fica tentando mostrar que, na verdade, o erro... não é como na matemática, se 2 mais 2 não der igual a 4, esse é um erro. O que a gente chama de erro,

talvez a gente possa até encontrar um outro nome, um outro termo, a gente precisa se libertar dessa coisa negativa do erro, mas a gente tenta, por exemplo, tratar em termos de expectativa.

De você... imaginava o resultado e, quando você fez, o resultado foi diferente daquilo que você imaginava.

E aí você pode olhar para esse resultado e refletir sobre ele, às vezes até se surpreender positivamente. E essa negociação, essa conversa com esse resultado pode até te sugerir um novo caminho para o que você está fazendo. Ou você pode pensar “o que aconteceu e o que eu posso aprimorar para ir cercando o resultado que eu imaginava.”

MJ: Sim.

JB: Mas é muito assim, essa frustração do “não deu certo da primeira vez”. Então a gente tem tentado mostrar para a galera, pelo menos acho que um dos grandes aprendizados dessas aulas é assim, fazer várias vezes, fazer várias versões, entender que o primeiro não vai ser.

E aprimorando e, muito mais do que o resultado final que a gente tem perseguido nessas aulas, é o processo. A gente até fala, “olha, na aula de projeto você pode lidar mais com as questões de escopo”, e na aula de projeto você vai ser obrigado a lidar com o escopo e tentar entender qual é o resultado que você consegue, naquele tempo, organizar o seu trabalho.

Aqui, nessas aulas, a gente quer o processo. O resultado final pode não ser uma coisa tão com cara de acabado, mas que você tenha aprendido e tenha evoluído nesses resultados, sabe?

É...e aí, foi Byung-Chul Han... e qual era a outra pergunta?

MJ: A história desse aspecto ferramental, de voltar a botar o corpo em movimento, como é que você vê isso em disciplinas que você está vinculado de alguma forma, que não têm essa característica como gênero de aula.

Porque você falou da coisa do laboratório, serrar e tal... então a gente entende que, no curso de design, a gente tem um conjunto grande de práticas que tem a ver com práticas de ensino que o corpo está radicalmente implicado.

E nas outras?

JB: Cara...Maju, eu sou um cara assim, o meu habitat (risos), meu ecossistema aqui no departamento é o subsolo. Eu sou um cara assim, todos os dias eu passo uma parte considerável do meu tempo aqui na PUC, no departamento, no subsolo. E eu acho que o nosso subsolo, nossa estrutura de laboratórios, a proposta é que eles sejam mesmo uma extensão dos nossos corpos.

Então, em todos os momentos... não sei de todas as disciplinas que são dadas lá embaixo... mas em todos os momentos, em todos os laboratórios, em todos os momentos que os alunos estão lá embaixo, eles estão usando o seu corpo, eles estão sentindo o cheiro de tinta, eles estão se sujando lá no prelo, eles estão...

Outro dia, (nome omitido) me corrigiu, porque eu falei... eu estava apresentando para os calouros que acabaram de passar no vestibular, eu disse “esse aqui é o laboratório prelo. Ele tem uma parte suja e uma parte limpa”, aquelas duas salas.

Aí (nome omitido) falou, “pô, tá chamando meu laboratório”, aquele jeito do (nome omitido), “tá chamando meu laboratório de sujo” (risos), eu disse, “não, não é isso, mas aqui você pode se besuntar de tinta.”

MJ: Ali não, ali não (risos)...Ali você corta alguma coisa...

JB: Exatamente... mas assim, os alunos... então assim... Eu não tenho muito essa distinção e a gente procurou não fazer muito, nesse currículo, uma separação entre teoria e prática.

Acho assim... esse eixo, que eu sou supervisor das práticas, tenho escrito práticas experimentais... é... mas, na verdade, a gente acredita que a prática e a teoria são... andam de mãos dadas... como é que a gente pode dizer... são duas partes da mesma coisa.

MJ: ...complementares...

JB: É... a frase do Donald Chung acho que fala mais fácil, é... fazer e pensar não são coisas separadas. Quando eu faço uma coisa de maneira inteligente, eu tô pensando enquanto tô fazendo.

Então, assim, a gente tenta, no processo do design, não é uma coisa muito assim, ah, vou pensar o que eu vou fazer, agora eu vou fazer aqui sem pensar, vou apertar o parafuso aqui sem pensar. Não, você tá fazendo e tá pensando, tá conceituando.

Então, assim, e a gente entende. E no eixo de linguagens também, que (nome omitido), ela também não quer dar uma coisa teórica que não tenha prática.

Então, também no eixo de linguagem, os alunos estão o tempo inteiro fazendo coisas nas várias disciplinas. E a gente entende que geometria é uma linguagem, a gente entende que ergodesign é uma linguagem.

Então, assim, a gente, acho que é uma visão também muito nossa, assim, desses autores e de vários outros casos. A gente também não tá inventando a roda o tempo todo, não.

Mas essa visão muito do designer de que a prática levanta questões, você... quando você tá fazendo, surgem questões e que aí você vai acessar a teoria para esclarecer você sobre essas questões e a teoria vai te alimentar de questões para a sua prática e a prática vai te alimentar de questões para teoria.

Então, assim, um processo muito mais circular e muito mais misturado, então a gente gosta de estar pensando.

Então, também eu quero acreditar que no subsolo a gente nunca quer fazer a prática pela prática. "Ah, ficou bem pintado, ficou bem lixado, ficou bem programado", pra quê?

Porque você tá copiando, tem muita questão da cópia e da autoria, né?

MJ: Quando você fala, desculpa te interromper, quando você fala "quero acreditar", isso me levanta uma outra pergunta: Esse é um assunto que você, enquanto supervisor de práticas instrumentais - junto com as outras pessoas que estão no laboratório - discutem sobre isso??... ou você percebe isso, no sentido de ser uma diretriz daquele ambiente da graduação em design... ou você entende isso como uma direção que é compartilhada, de alguma forma?

Quão verbalizado é esse (inaudível)?

JB: Olha, eu acho que isso é uma linguagem, assim... esses autores, na verdade, o departamento tem uma tradição de muitos anos desse pensamento.

Ripper, Ana Branco, essa mesma escola, Ripper, Buckminster Fuller, Donald Chung, Rita Couto, então, assim, todos nós pensamos dessa maneira.

Alguns de maneira mais clara, eu acho que os que fizeram pós-graduação aqui, no departamento (risos), elaboram isso de maneira talvez um pouco mais clara. Até porque, muito possivelmente, assim como você, o meu doutorado também foi o doutorado sobre a aula.

E que é uma coisa maravilhosa que a gente tem a oportunidade de fazer aqui, e muito legal que você esteja fazendo, porque é também uma conversa de duas mãos.

Não só a sua aula vai ficar incrível e você vai ficar incrível como professora, como você tem a oportunidade de dar uma contribuição incrível à ciência por ter também essa prática.

Você também está fazendo um doutorado que é uma teoria sobre a sua prática também, então também é essa conversa de mão dupla.

MJ: Total.

JB: Imagina se você estivesse fazendo esse doutorado sem ter a oportunidade de ser professora... ia ficar só em questões que você não tem a oportunidade de aplicar, sabe?

MJ: Com certeza.

JB: Então isso é muito bom para os dois lados. Mas eu acho que sim, eu acho que tem essa visão mais ou menos assim, o que a gente...é...eu tenho medido muito as palavras... “briga? não, não briga”, mas assim, os alunos trazem uma visão muito impregnada do mundo lá fora de muitas coisas da sociedade, né?

Então os alunos chegam aqui - é mais na relação com os alunos - os alunos chegam aqui com uma visão do ensino médio, uma visão de às vezes enganar o professor, uma visão de só pensar em nota, uma visão de não entender o que está aprendendo, uma visão de, às vezes, de lidar com as suas questões, uma visão muitas vezes na hora das práticas assim, tem muito essa coisa de você procurar na internet. O professor está na sua frente, mas de você procurar na internet uma resposta, de achar que um tutorial, de você repetir um tutorial, em vez de você criar. Você fazer aquela receita de bolo que pode ser confortadora... então tem mil questões assim que vêm do mundo lá fora.

Às vezes eu me sinto... tem uma obra de arte que eu adoro, que é “Super Millenium, Scott Pilgrim Against the World”. A narrativa não tem nada a ver não, mas às vezes eu sinto, sabe, é “João Bonelli Contra o Mundo”, porque os meninos chegam com uma... então assim, eu quis estar muito em conteúdos estruturantes, também pra ter oportunidade de conversar com os meninos do segundo período, pra gente já ir falando sobre... “João Alves dos Reis Júnior, que coisa boa te ver meu querido, que maravilha, não sei, estou vendo aqui presencialmente na minha frente, e aí, veio dar aula?

Eu não sei o que eu vim fazer, convidado pra uma conversa.

Olha, eu não estava sabendo, mas vamos tomar um café depois?

Mas eu não sei do que se trata não, eu vim também porque estava com saudade de vocês.

É, estou acompanhando aí o seu blog.

Ah, meu blog?

Vamos se falar, vamos se falar.

Beleza, beijo.

Manda mensagem, beijo.

Mj: É, muito bom.

JB: Mas, enfim, Scott Pilgrim against the World.

Então às vezes todos nós, né, vemos uma coisa muito lá de fora, assim, e que às vezes só essas poucas horas que a gente tem com os alunos por semana, o quanto a gente então... Também, muitos professores - e isso dá angústia nos professores também - muitos professores sentem que talvez seja pouco tempo com o aluno, que a gente teria que conversar muito mais.

MJ: Pra começar a transformar ali essa forma de estar.

JB: E aí... a gente pode fazer um parêntese?

MJ: Claro.

JB: Porque aí eu acho que esse é o gancho perfeito pra gente falar de criação de sentido, de construção de sentido.

MJ: Pronto, eu ia chegar nessa outra pergunta agora que você trouxe também: que a palavra sentido é polissêmica, né, engraçado.

JB: Sim, tem vários sentidos (risos)

MJ: Exato. Como é que você vê a relação do sentido “semântica” do sentido “sentido”?

Como é que você vê essa relação?

JB: De sentir o sentido. De fazer sentido.

Nossa, caraca, peraí, agora eu vou precisar pensar! (risos)

MJ: Porque, entendendo que a gente está numa área que trabalha com criação de sentidos, por linguagens que não são verbais, então os sentidos da semântica que a gente produz, eles são os sentidos que passam pelos sentidos do corpo, em alguma instância. Ou na sua produção ou na sua recepção.

JB: Cara, agora eu vou pirar!

MJ: Fica à vontade. (risos)

JB: É, não sei. Peraí...

O que eu estava falando, assim, num primeiro momento - pelo menos tentando organizar - num primeiro momento, o que eu pensei e o que eu digo muito...

Tem uma coisa que eu falo muito para os alunos: "Tem que fazer sentido para você."

Está fazendo sentido? Durante as aulas eu pergunto: "Faz sentido isso que eu estou dizendo?"

Não é "você conseguiu entender?". É assim: é para você!

É uma coisa que é muito importante para todos os alunos: Que aquilo que eles estão fazendo faça sentido para eles. Que ele entenda porque que ele está fazendo. Que ele queira estar fazendo. Que não seja, então, essa é a linguagem do ensino médio: Do obrigado, da obrigação, da nota!

Papo de Foucault, né? Aquela coisa da escola cadeia.

O horário marcado, o horário do recreio é a mesma coisa que o banho de sol. Tem todos os horários e todas as obrigações.

E que a pessoa, quando é muito oprimida, acaba lutando. Então, também os alunos que se revoltam contra essa coisa de nota e que querem enganar o professor... também está meio como porco-espinho de pessoas que foram muito oprimidas.

E eu já aprendi ao longo desses anos todos... eu aprendi que quando você pega um aluno que tem uma postura mais agressiva e que quer bater de frente, de várias maneiras, com vários perfis, muitas vezes essa pessoa foi muito massacrada pela sociedade e está chegando aqui machucada, sabe? Com os traumas, está botando os traumas, está expulsando os traumas

e botando os traumas para fora de alguma maneira.

MJ: Interessante.

JB: Então, assim, é muito importante que a pessoa não faça as coisas por obrigação ou faça as coisas porque tem que ser ou faça as coisas porque senão vai tomar uma nota baixa ou que vai baixar o seu CR... não pode ter um prejuízo se ela não fizer aquilo.

MJ: Claro.

JB: A pessoa tem que querer fazer e a gente até pergunta: "o que que faz sentido para você?"

MJ: Sim.

JB: É uma questão que a gente...

MJ: O que você quer fazer.

JB: O que você quer fazer, né?

Agora, dentro do que você quer fazer, muitas vezes, novamente, em termos de... até de proposta de projeto, muitas vezes surge uma coisa assim: “Ah, eu quero porque eu quero. Eu quero porque eu gosto. Quero fazer uma animação baseada nessas animações todas.”

Aí entra o contexto, muitas vezes, do colonialismo cultural. E a gente está vivendo, assim, os celtas, os samurais...

MJ: Entendi.

JB: Então...

MJ: Esses universos aí, né?

JB: Esses universos! O K-pop rolo compressor...O K-pop massacrando.

E muitas vezes a gente fica perguntando “qual é o seu lugar de fala?” Você olha só o seu nome! Uma pessoa brasileira! Qual é a sua etnia? De onde vem a sua família? Onde você mora? Qual é o cotidiano que você vive? Você tem alguma coisa com Coréia?

Por que que você quer? “Ah, eu quero porque eu quero.”

Então isso é uma coisa de fazer sentido. Faz sentido essa Coréia na sua vida? “Eu quero porque eu gosto. Porque todos os meus amigos gostam.”

Então, assim, a gente tem travado batalhas. São algumas batalhas, assim...que a gente traz da habilitação mídia digital. Que tem muito esse... essas questões de mídia mesmo.

Abordagem bem... McLuhan! Assim, de mídias da message. Mas a gente fica... assim, lidando.

Então, as grandes questões do momento é o K-pop. E os celtas, né? “Ah, quero fazer um castelo com duendes, espada”, mas... vem cá, aqui no Brasil é... (risos)

MJ: A gente só (inaudível) né?

JB: É, então vira um escapismo, vira essa bolha, vira uma...

Sabe, uma outra...

E que eu acho, assim, em termos de realidade virtual também. Eu acho super legal, você ter na realidade virtual... experiências que você não teria acesso. Então, acho interessante você vestir uma realidade virtual, ir lá para um castelo, voar nas asas de um dragão. É... sair embaixo d'água, nadar com os peixes...

MJ: Enquanto exercício de fabulação.

JB: É, eu acho que pode ser, né? Viver experiências, ok. Uma experiência extracorpórea, talvez, até... de você ter aquela experiência de uma coisa que seria impossível.

Mas aí a gente pergunta “quais são as experiências que você quer ter?”

Tem uma outra experiência que me enche de angústia, que é a experiência de matar.

Quando as pessoas criam suas experiências... “Ah, minha experiência...”

MJ: Jogos, né? Narrativas que lidam com isso...

JB: Jogos... jogos de matar, né?

MJ: Você chega num outro ponto, que é uma outra questão também da pesquisa a partir da realidade virtual, enfim...

Que é saber de você, ou, enfim, pensar junto, qual é a relação que tem desse corpo projetado?

Que, no caso da sua área, tá muito... enfim, não tá só nisso, tá em vários outros lugares.

Mas acho que a realidade virtual, ela traz isso com muita força, nesse corpo projetado, no sentido que...

Qual é o corpo que, do ponto de vista do design, de interações, está sendo pensado, né? E aí, a realidade virtual, ela fala disso muito forte, porque é, de fato, uma projeção de um corpo num espaço.

Então, qual é a relação desse corpo projetado, na área que você tá, com o corpo pedagógico?

Que é esse corpo que tá em processo formativo.

JB: Olha, Maju... é interessante.

Você diz corpo projetado no sentido de ser uma experiência...

MJ: Do corpo para o qual a sua área do design pensa.

JB: Sim.

MJ: Porque aí, cada uma vai ter uma particularidade. O corpo da moda é um outro corpo. O corpo da comunicação...

JB: É, bom, nas virtualidades, pra começar, nas virtualidades, ainda tem, com relação aos sentidos, ainda tem várias fronteiras. Então, ainda, por enquanto, as virtualidades estão muito focadas, em primeiro lugar, na visão, em segundo, na audição e um pouquinho no tato. Mas esse tato ainda é um tato assim... você consegue mexer em algumas coisas, mas você não consegue... Tem até a roupa que você tem um não sei quê, uns atuadores, mas assim, de você conseguir proporcionar ao seu corpo a infinidade de... sentidos... porque as terminações nervosas são assim... Uma coisa é minha mão passando aqui, outra coisa é o vento batendo nos cabelinhos, outra coisa é a sensação de calor. A quantidade de sensações que a gente consegue sentir nas diferentes terminações nervosas que a gente tem no nosso corpo, isso a tecnologia ainda está muuuito longe!

Além disso, ainda tem outros sentidos também, os sentidos internos do nosso corpo, quando a gente tem uma dor de barriga, por exemplo. (risos)

Então, assim, já tem essa questão dos cinco sentidos também... Tem uma autora que publicou um livro a respeito dos 36 sentidos, além do tato, visão, audição, olfato, paladar... tem o sentido de movimento, que quando você está no carro sacudindo, tem todos os... tem o sentido de inclinação, de você estar em pé ou estar deitado.

MJ: Você lida muito com isso, com essa questão da orientação, com os sentidos que lidam com orientação.

JB: Exatamente, quando a gente vai no parque de diversões a gente exercita muito os nossos sentidos. Então, nesse sentido, ainda, o corpo é muito ignorado ainda das virtualidades. Então, as virtualidades ainda são, o nome é até muito significativo, o headset. Você bota a sua cabeça na realidade virtual... o seu corpo ainda é meio ignorado.

Aí você entra mais recentemente, agora eles estão conseguindo botar um desenho de um corpo lá dentro. Ah, avatar é uma coisa mais recente.

MJ: Um corpo representado.

JB: É... um corpo representado, exatamente. Um corpo simbólico... mas eu não consigo fazer aquele avatar sentir a dor que eu estou sentindo, sentir o vento batendo, ou sentir... ainda não.

Não sei se conseguiremos, não sei como conseguiremos, não sei se queremos também, (risos) é... mas ainda tem... então, assim, esse corpo virtual ainda está um corpo meio representado em relação aos outros sentidos. Em relação aos sentidos sensoriais, ainda está muito engatinhando.

E, na verdade, até tem uma outra coisa, assim, que eu... até para a gente falar, isso é também um assunto muito borderline... assim, fronteiras da ciência. Se é que isso será possível!

MJ: Sim.

JB: Porque nesse momento, até conversando entre os professores, aqui todos nós, assim, a gente tem um grande divisor de águas. Tem alguns professores...eu não sou desse grupo, eu sou do segundo grupo... Alguns professores que acreditam que a ciência é Deus e que a ciência vai conseguir fazer tudo. A ciência vai conseguir reproduzir tudo, a ciência vai conseguir controlar o clima, a ciência vai conseguir controlar o tempo, a ciência tem soluções para tudo.

E eu acho que isso é um pouco mais...(inaudível) universidade católica, eu acredito nas fronteiras da ciência, que tem algumas coisas que estão cada vez mais perto que a ciência não faz ideia de como explicar. Como funciona o nosso cérebro... os neurocientistas mais avançados do mundo não conseguem entender!!!!

MJ: É, tem 1% de compreensão, né?

JB: É, eles conseguem abrir a sua cabeça, dar uma colherada, tira um pedaço, a pessoa ficou sem falar. Beleza, então aquela parte controla a fala. Ou então dá umas drogas e experimenta.

Dá uma droga e ah... ela reagiu dessa maneira, ela ficou animada, então isso é um antidepressivo. Mas assim, é muito tentativa e erro, mas não entende como funciona.

Qual é a maior coisa do mundo e qual é a menor coisa do mundo... nunca chega nessa... tem sempre um lugar mais longe para ir, tem sempre uma coisa menor para ser descoberta. É... ler o pensamento, é... viagem no tempo, eles fazem teoricamente, até eles imaginam... Até ir para o passado parece que é mais fácil do que ir para o futuro...(risos) é o que dizem, teoricamente, né?

Mas assim, sabe, então essas coisas... eu...não sei como seria para eu sentir um...

MJ: ...vento passando...

JB: ...a sensação de pisar na areia, as sensações que você tem quando você vai à praia, a sensação de água gelada, de vento, de sol, de sal na pele... Como é que é a sensação de ficar com a pele... quando você vai à praia e não toma banho, você fica com a pele salgada...

MJ: ...salgada e enrijecida ali no sal, né?

JB: Como é que... então assim, eu acho que ainda está longe desse corpo digital, virtual... eu acho que ainda tá muito visão e ação muito na cabeça.

MJ: Sim.

JB: O corpo ainda está muito negligenciado. Aos poucos... e aí, quem sabe, assim, a gente pode chegar numa... O que eu acho, assim, uma visão de futuro, é uma visão onde vai se chegar à compreensão de que o virtual...é... existe o virtual e de que existe o... eu não ia dizer o real, né? porque o virtual é real, né? E que existe o físico, o mundo físico, e de que são duas coisas separadas e que a gente pode tirar o melhor dos dois... mas que não dá para negligenciar o mundo físico e virtualizar tudo e querer entrar no virtual.

Porque a gente pode aproveitar o melhor dos mundos.

MJ: Sim.

Isso, de certa forma uma volta à questão do corpo pedagógico, né? Que é o mundo físico dessa interface que a gente está falando, numa instituição de ensino, de design, né, numa área que lida com esse corpo projetado que está no campo do virtual.

Que corpo é esse que você vê hoje em dia na sala de aula, em processo pedagógico?

E aí, já encaminhando para a última pergunta - a gente pode até continuar depois – é: quais são os lugares do corpo na educação, como um todo, como um processo, né?

JB: Sim. Cara... o corpo... Eu vejo muito, assim, o corpo na sala de aula, o corpo pedagógico. É... é... assim, penso muito no lugar dessa sala de aula e da maneira...

Acho que a primeira coisa é: a realidade das escolas, quer dizer, aquela escola sentada com carteiras, sentado cinco horas seguidas. Isso é uma coisa muito esquisita, né?

Então, assim, acho que é um corpo... o ideal é um corpo ativo, né? Um corpo se mexendo, um corpo sendo usado, um corpo que fica sentado, fica em pé, fica de joelho, fica deitado. Às vezes eu me pergunto por que é que... - a gente estava até numa reunião de espaço físico outro dia... E eu falei, gente, não tem um ambiente na universidade onde você possa ficar deitado. O aluno pode querer chapar depois do almoço, pode querer ler um texto deitado, pode querer se reclinar, pode querer...

MJ: Sim.

JB: E o professor também... às vezes eu queria estender o colchonete, porque eu pensei em trazer um tapetinho de ioga. (risos)... Tem uns momentos, sabe, você tem uma hora, cara... eu dormi pouco, uma hora, se eu pudesse dar uma descansadinha aqui, sabe... uma hora eu ainda trago um tapetinho de ioga. Às vezes a gente tira o sapato. Mas também, assim, então tem um lugar de conforto para estar bem, para o corpo estar bem... e eu sinto que os corpos não estão bem.

Então, assim, e eu sinto que muitas vezes, ah, mente sana in corpore sano... está muito ligado.

A depressão também está muito ligado com o corpo, que se mexe pouco, que come mal, que dorme mal. Então, assim, eu vejo muitas situações de bem-estar dos alunos.

MJ: Sim.

JB: A dificuldade de uma pessoa que pega 2 horas de trânsito para estar aqui, de estar bem na aula. Cara, é difícil, (risos) depois de acordar às 4 da manhã, como é que a pessoa vai estar aqui achando tudo maneiro, maravilhoso?

É um puta sacrifício físico, quente, com vibração, com estresse, com assédio, com todas as situações.

Então, assim, a nossa alimentação no campus, eu também penso muito... o que a galera come, quais são as possibilidades de comer, quais são os lugares para comer.

E eu acho que tem também muito um... eu acho que dentro dessas coisas que tem se falando,

de novas diretrizes para a universidade, eu tenho tentado lançar muito, essas sementes do bem-estar dos alunos, sabe?

Às vezes eu defendo umas utopias, assim, mas convém sonhar que é as utopias? Claro, o que a gente sonha vira realidade.

Então, assim, ter um dormitório para os alunos no futuro, ter uma creche para a gente poder ter filho e amamentar, sair de uma aula e amamentar, você vê seus filhos aqui, está ali, você pode, a qualquer hora, ir lá, os funcionários, alunos, professores... ter espaços de comida, ter espaço de você poder simplesmente descansar.

Então, está bem, acho que pedagogicamente o corpo precisa estar bem para o ensino-aprendizagem acontecer. E eu acho que um dos grandes desafios que a gente tem é isso, é o corpo... a pessoa já chega destrozada no início da sua aula. Então já é uma situação meio perdida, quer dizer, a pessoa já chega com raiva de você.

MJ: Sim, já começa com pouca chance de sucesso.

JB: É, já tem que ir para virar uma chave, aí o professor fica lá tentando, né, atrair a atenção.

Às vezes é uma dificuldade para o corpo do professor também, ser essa pessoa que está disputando a atenção com o celular. Então, assim, o celular com todos os stories, com coisas que se mexem, é avião caindo, é perseguição policial, e o professor falando (risos) de metodologia... tem umas palavras que você fala... metodologia, que ela já pega o celular (risos)

MJ: Parece um comando. (risos)

JB: Tem umas palavras mágicas que fazem a pessoa sacar... então o professor tem que ficar ali, às vezes fica cansativo, entre nós professores, você também, entre nós professores, assim, às vezes fica cansativo a gente ficar tentando atrair.

MJ: Eu não sei se você tem isso, tem algumas aulas que eu dou, umas mais, outras menos, que quando eu saio eu preciso de uma hora e meia, às vezes...

JB: ... para dar uma descontração...

MJ: ... para ficar em silêncio, sem falar com ninguém, que é como sentir uma fragmentação do corpo com um processo cognitivo...

JB: ... uma excitação muito grande...

MJ: ...uma excitação junto com um cansaço, é impressionante mesmo!

JB: É, a gente fica fisicamente cansado mesmo. E a gente, né, chega em casa, realmente, acho que acontece muito assim... a gente passa o dia inteiro falando, né? Chega em casa de noite e você não quer falar.

MJ: ...não quer falar...(risos)

JB: Às vezes, até, cara, é tanta concentração que eu, assim, eu particularmente, às vezes até para assistir uma série (nome omitido) o meu cognitivo já tá... Eu de noite em casa o que eu tenho feito é escutar música.

MJ: Isso.

JB: É uma coisa que é só contemplativo, que eu não preciso articular um pensamento, um momento assim de...

MJ: ... não tá num processo cognitivo, ativo...

JB: ...deitar na rede e ficar, exatamente. Porque se eu for assistir uma série eu preciso pensar aquele personagem, caraca, por que ele tá querendo...

MJ: ... entra num processo meio quase analítico que faz parte. (risos)

JB: É, exatamente. Então, eu acho que tem isso também. O corpo dos professores também, sabe? E uma coisa assim muito...E muito do nosso trabalho é nesse sentido.

A gente tem que estar bem, todos nós.

Como é que é... acho que é o grande trabalho (nome da instituição omitido): como é que é tentar criar um ambiente de bem-estar? Aqui a gente tem esse campus maravilhoso, os centros acadêmicos, a relação legal que a gente quer construir com os alunos.

A gente sente, a gente passa do muro, a gente sente que é um outro universo aqui. Mas, mesmo assim ainda tem uma coisa muito forte que vem de fora e que interfere na nossa vida.

Então, como é que é criar também esse ambiente de bem-estar pra ser uma coisa... é... construtiva, sabe? Uma coisa que...

E, também, assim uma última coisa, mas eu acho que a gente tá ensinando pros alunos, a gente tá tentando passar pros alunos uma postura com relação à vida.

Então, eu sempre repito isso pros alunos: Se a gente ensinar vocês a serem estressados... os alunos vão chegar no mundo lá fora e vão repetir essas estruturas de estresse, essas estruturas de competição, essas estruturas de falta de tempo.

Então, a gente tem que também mudar a sociedade através dessa maneira de encarar o trabalho também, de encarar a vida também...

MJ: ... uma práxis mesmo, né. Uma discursividade sobre bem-estar, né.

JB: É, tem que fazer o bem-estar acontecer. A pessoa tem que perceber, assim, que deu tempo de fazer o trabalho, tem que perceber que o resultado ficou legal, tem que gostar do resultado, tem que sentir que fez tudo que deu pra fazer durante aquele tempo, tem que sentir que aprendeu.

Se isso não acontecer, então a pessoa vai ficar... Se a pessoa ficar sempre pensando, “eu podia ter feito mais, eu podia... Eu tinha que ter virado mais noite, eu tinha que não ter dormido.”

Quanto tempo fizemos?

MJ: Uma hora e... um.

JB: Está na marca, hein?

MJ: Está. Foi a mais longa até agora. (risos)

JB: Ah, que bom. Algumas pessoas dizem “olha, (nome omitido) fala pelos cotovelos”.

MJ: Imagina, mas assim que é bom.

JB: Temos muita coisa pra falar.

MJ: Muita coisa. Vou parar aqui a gravação.

JB: Está ótimo.

MJ: Obrigada!

LUCIANO LIMA

11/12/2023 - 13h

Duração: 46min26

MARIA JULIA: Então, a pesquisa está caminhando para esse lugar da gente discutir que corpo é esse que a gente está lidando... E essa é uma entrevista aberta que tem como objetivo justamente fomentar uma discussão sobre que sentidos de corpo a gente está negociando no contexto pedagógico do design. E eu queria te fazer uma pergunta, que é: para você quais são os lugares que o corpo tem na sala de aula de design?

LUCIANO LIMA: Hmm... Qual é o lugar que o corpo tem na sala de aula?

MJ: É, quais são os lugares que o corpo tem na sala de aula de design.

LL: Tá bom. Que difícil, mano. Mas vamos lá. Quer dizer, a gente passa tanto tempo tirando o corpo da nossa vida, né? Quando você pede o contrário... Eu sei que eu não posso falar de corpo assim... É aberta ou não aberta essa entrevista?

MJ: Totalmente aberta.

LL: Totalmente aberta.

MJ: 100% aberta. E, só para ...desculpa, uma informação que eu não dei, mas que está aqui. A gravação é basicamente para fins analíticos, não existe pretensão de fazer um produto, só para você ficar muito à vontade de falar o que você quiser. E, também, como é uma pesquisa que está localizando os sentidos de um corpo docente, eu não vou identificar quem está falando cada coisa. Então, para você ficar muito à vontade para falar o que você quiser.

LL: Não, é porque a gente estava fazendo uma... estou fazendo doutorado (nome da instituição omitido) e a gente estava discutindo justamente como (nome da instituição omitido) ... por que as exposições em alguns lugares são mais interessantes que outras? (nome da instituição omitido), está sendo mais interessante que (nome da instituição omitido). E alguém de lá falou assim: porque agora a gente não pode mais falar de corpo (nome da instituição omitido). Porque nada que traga qualquer coisa, ou de sensualidade, ou de polêmica, ninguém mais quer. E (nome da instituição omitido), como é institucional, não se fala mais sobre corpo, nem nada que seja muito polêmico. Então, assim, perdeu-se essa discussão lá, naquele ambiente, porque ninguém quer tocar nesse assunto. E alguém falou que é do corpo, falou muito do corpo. Não se fala mais, não tem mais foto de corpo, a nudez não aparece mais. Então, eu achei engraçado você ter me perguntado isso para a gente.

Por isso que eu falei no início, assim, a gente tenta nos ambientes institucionais tirar tanto o corpo para eu não sei exatamente por que, mas é... é assim, de tentar que não entre em qualquer coisa que possa cair numa polêmica ou numa... acho que é um tabu do corpo. Acho que aí, a gente chega numa questão assim, não pode falar de corpo, é por causa dessa... E acho que a gente está muito com medo, ultimamente, de cair em questões que são um pouco tabu, né? Mas eu acho que o corpo tem um papel gigantesco na nossa....no nosso dia a dia. Não dá para, apesar de a gente fingir que não, ou tentar fingir não falar sobre isso, ele está ali. Na pandemia foi uma coisa engraçada, porque a gente descorporificou a galera, né, virando umas bolinhas. E aí... e como alguns alunos também responderam de um jeito bom isso.

Por exemplo, como o corpo às vezes estar ali, naquela sala de aula, às vezes incomoda o aluno.

Alguns alunos ficam melhores quando eles são virtualizados e são bolinhas que falam alguma coisa. E aí eu senti que nessa volta pandêmica o corpo tem tido um papel maior. A gente vê a pessoa ali, o aluno, não só a altura dele, mas como ele se comporta. Aí eu acho que como professor, no meu caso, né, eu acho que eu tenho uma percepção muito grande do corpo da pessoa. Assim, eu começo a ler... aí eu não sei se estou falando besteira, tá, mas depois você corta...

MJ: Não, não tem. É realmente o que você quiser falar.

LL: É ... porque, às vezes, a gente tem umas respostas na sala de aula que não são do.... Às vezes, as pessoas falam assim: ah não, eu tenho que ... o aluno tem que falar a dúvida dele. Mas, às vezes, você olha no olhar dele, de que aquilo ali é uma interrogação, ou de que ele não falou e, aí, a entonação ... Então você começa a ver, e aí você que trabalha com voz, a corda vocal, como é que ele tira aquilo ali, aquela ideia da cabeça dele, né? A fala, o canto também é isso, uma forma de expressar aquele sentimento, pensamento e tal. Então pelas entonações, a gente consegue ler muito mais do que só pelo que a pessoa realmente falou verbalmente, sabe? Então eu acredito muito nisso. E aí, as pessoas falam muito, assim, ah, você é muito atento, (nome omitido). E eu sou realmente muito atento. Então, por isso que a sala de aula me cansa muito. Eu fico olhando, assim, todo momento ... eu fico hipersensível.

MJ: É ... uma camada de atenção que está numa outra ordem.

LL: É, eu acho que sim, até para fazer as conexões, assim, do ponto de vista das ideias, mas também a gente está lendo, assim, o corpo de cada um, como cada um está reagindo no olhar, quem vira para o lado, quem não vira, mas não no sentido de ah! virou para o lado, está disperso ... Não! O que aquilo ali quer dizer, né? Eu não sei, eu sou zero crítico. Ah! você está no celular, isso é errado ... Não é isso, não, sabe? É só para ler a turma, para ver o que está rolando. Então isso acontece muito. Mas você falou, a sua pergunta fala sobre o design, né? No contexto do design.

MJ: Exato, na sala de aula de design

LL: Na sala de aula de design, é...

LL: O que eu acho, o que para mim é importante, toda vez que o aluno ... eu faço muito isso, que é simular coisas, encenar. Tipo assim, num contexto realmente de design, o aluno fala assim, ah, eu ... em anteprojeto tem muito disso....

MJ: Uhum

LL: Eu nunca, eu falo para (nome omitido), eu acho que eu não conseguiria dar anteprojeto, porque é tão racional, é tão da ordem da cabeça, que eu não consigo. Então, o aluno fala assim: ah! eu vou fazer um aplicativo. Aí, eu normalmente ... ah, o aplicativo é do jeito que eu já falei.... Então, eu falo: vamos levantar Sabe assim, aí então eu pego o celular e aponto. Aí ele vai fazendo, tipo uma reconstituição de um crime, sabe? - Eu acho que é uma, é uma péssima metáfora.

MJ: Não, mas entendi

LL: Mas sabe, é uma ideia, tipo assim vivendo. Então para mim isso é muito importante, que o nosso corpo é... (inaudível) via corpo, sim, sabe? Você estar simulando como é que vai ser aquela funcionalidade.

MJ: Uhum

LL: Acho que, claro, quando é só tela mesmo, claro que existe essa simulação assim. Mas quando tem o físico em tela, aí, eu gosto que a pessoa se levante, eu desenho no chão para ela entender uma escala, com aquele produto que ela está criando, com a escala dele. Eu tenho feito muito isso como é estranho, engraçado. Como eu tenho feito muito mais isso agora, após pandemia, do que antes. Então, talvez, acho que eles tenham descorporificado a vida e, agora, eles estão tentando voltar a botar as coisas nas escalas, nos ambientes. Então, eu fiz isso em algumas aulas. Tipo, você sabe como é a estrutura? Qual o tamanho dela? Ah, não sei, ela vai ficar metaverso. Eu falo: cara, como assim? Vamos lá, vamos tentar entender que tamanho é isso. Aí a gente desenha ... então para mim isso é muito importante. Eu falo: olha para ela.... Aí, fica lá olhando, sabe? Nada. Só para tentar entender que tamanho é isso. Para entender volumetria e interação. Então, para mim, acho que é muito importante. Eu faço muito esse tipo de coisa.

MJ: Você falou da volta pandêmica e você voltou nisso agora, que você localizou aqui na sua prática docente, que você começou a incorporar esse tipo de ação pedagógica, de certa forma.

LL: Isso.

MJ: Você identifica que esse tipo de prática, ele vem sendo pensado com os seus pares? Você dá uma disciplina que tem muitos professores também, juntos. Além das outras disciplinas que você dá, enfim. Como é que vocês dialogam sobre as estratégias de recorporificação, de certa forma? Você usou essa palavra aí, do corpo descorporificado. Como é que você pensa nessas estratégias? E', como é que você lidou com esse corpo descorporificado para uma prática que você está trazendo, como uma prática que está no campo do espaço, da relação corpo-espaço na pandemia.

LL: Na pandemia ou após a pandemia?

MJ: Na pandemia. Enfim, agora na pós, você já me deu uma passada. Enfim, se você consegue identificar a falta de mobilização e de engajamento.

LL: Eu acho que em relação aos pares, como a gente estava conversando aqui agora, a gente está sempre muito atolado.

MJ: Uhum

LL: A gente está sempre apagando incêndio, né? Então, às vezes, a reflexão aparece em alguns momentos, tipo assim, nesses períodos, na hora de fazer a disciplina, sabe? Aí tem

um alinhamento. Eu acho que tem um alinhamento em sala de aula. Essa coisa de olhar para ... de ler os alunos, também de ler os seus pares. Então, aos poucos, a gente vai construindo a sinergia entre ... que a gente perdeu um pouco na pandemia. Então, na pandemia era muito verbal tudo, o que para mim dificulta muito. Acho que muita coisa é dita não verbalmente, então acho muito difícil. Por exemplo, a questão da pandemia, se eu quiser falar com um professor, eu tenho que marcar uma reunião com ele, um encontro com ele, sabe? Isso para mim faz muita diferença porque, às vezes, eu estou andando com uma coisa na cabeça e eu encontro (nome omitido): "ô (nome omitido), a gente tem que fazer isso aqui, sabe?". Aí sai uma coisa bacana desse encontro presencial que a gente não tinha na pandemia. Acho que, na época da pandemia, virou uma coisa ou eu institucionalizava um pensamento e falava, vou marcar uma reunião com (nome omitido); quero falar com (nome omitido) sobre isso, ou não tinha, entendeu? Ou não tinha esse dia-a-dia, de encontro. Então, acho que, o que está tendo agora é muito importante. Mas não tem uma questão sobre o corpo pensado ou sistematizado. Isso, a gente ... eu estou tentando pensar assim ... não, não tem. É muito da prática mesmo.

No exercício projetual, a gente vê quando o aluno não tem ideia de escala, e a gente chama para o corpo. Então, quando a gente vê um problema no projeto, a gente tenta identificar que é uma questão de que o aluno não está entendendo a escala, aí a gente traz para o corpo. Mas não está dentro do nosso... de uma proposta.

MJ: Sim, de uma proposta efetivamente alinhada.

LL: Diria que não.

MJ: Sim.

LL: A não ser estou tentando achar uma deve ter algumas matérias, tipo Corpo e Moda, corpo e ... alguma coisa disso deve ter.

MJ: Sim.

LL: Mas ... e ainda mais na minha área, que é mais interação, comunicação visual, às vezes, a gente vai para uma coisa que não tem corpo nenhum.

MJ: Exato.

LL: Então...

MJ: Esse é um tópico que eu ia trazer. Engraçado você ter entrado nesse assunto, né, porque uma das pessoas que eu entrevistei foi (nome omitido), que é a coordenadora da ênfase de Corpo e Moda. Isso foi muito interessante porque a primeira distinção que ela fez, quando eu fiz essa mesma pergunta, foi... olha, acho que a primeira coisa que eu preciso falar para te responder essa pergunta é localizar que eu estou no campo da moda. Então, eu identifico dois corpos: um que é o corpo discente, o corpo pedagógico, e o outro que é esse corpo projetado. É o objeto da moda.

Você tocou no seu campo de atuação e eu queria saber como é que você enxerga essas relações corpo no ensino de quem está formando corpos para atuar numa área profissional que envolve interação e comunicação visual. Então, como é que você vê essa relação, se você vê relações que são de articulação, ou distanciamento, deslocamento?

LL: Sim, então eu vejo que...Então, eu tenho essa relação forte com (nome omitido), a gente também está lá junto com (nome omitido). Então, de novo, cai num lugar que é perto da moda, e (nome omitido) tem muita interação. Mas, eu sei que existe uma interação que é pouco corporal, porque (nome omitido), se eu for pensar, ele tem... Eu não vou generalizar, eu vou contar a minha experiência, depois você generaliza como ... né? Porque eu sei que tem outros professores que são muito... é ... (nome omitido) é muito prático e interdisciplinar, então o corpo sempre entra de alguma forma nos wearables, mesmo que seja interação, o corpo entra de outras formas. Mas tem os professores que não, que é tela, que só fica naquela superfície. Mas aí sinceramente eu não tenho muito diálogo. Eu não, não por mal, eu só não... Eu não dou muita aula com essa galera, sabe? Então, a minha galera é muito mais experimental e tudo.

Então, vamos lá. O que que é o corpo na interação, na comunicação visual? Na parte de interação, e que agora entrou muito forte a coisa de metaverso, realidades virtuais etc., a gente tem se questionado muito, né? Que corpo é esse que habita metaverso? E se esse é

um corpo? E quais são as possibilidades dele, né? Porque, por exemplo, é um corpo que é altamente customizado. Então o aluno, o professor que... tem dias que não gosto muito do meu cabelo, que é meio ondulado ... sabe, então vou mudando ele, posso colocar a roupa que eu quiser, sabe? Então, tem uma potência interessante aí, que eu vejo alguns alunos entendendo o corpo como que aprisionado no corpo, sabe? Assim, eu estou aprisionado aqui nesse corpo e que, na interação, no mundo virtual, você consegue explorar mais. E outros veem o corpo como uma potência ali, sabe? O corpo é uma coisa positiva de estar vivendo. Então isso é interessante de ver.

Na interação, tem muita galera muito ... com muita dificuldade de corpo, de falar de corpo não sei por quê. Uma galera muito do computador, que fica à frente da tela e tudo. Então a gente vê isso.

MJ: Quando você fala de dificuldade de corpo, você consegue localizar exemplos ou observações suas que você identifique e localize?

LL: Consigo. É... é ... vou pensar Então, é muito difícil o que você está fazendo, porque a gente não tem muito vocabulário sobre (inaudível). Até teve um trabalho recentemente da (nome omitido), você a conhece?

MJ: Não.

LL: Ela fez balé. É um balé. Você não a orientou?

MJ: Não, não. Ela é uma menina que tem um cabelo curtinho?

LL: É, é...

MJ: Eu sei quem ela é, mas eu não acompanhei o trabalho.

LL: E ela falando assim... ah! que a pessoa quando se expressa corporalmente, eu sei se ela está sendo sincera corporalmente ou não. Eu falei: eu super entendo que você sabe, mas, como é que você diz que você sabe? Como é que você diz isso? Então, é a mesma coisa aqui. Então vou tentar explicar, mas não sei as palavras. Diria que... posso pensar?

MJ: Claro.

LL: Tá. *** METRIFICAR A PAUSA** (17:43 – 17:53)

Primeiro, eu acho que tem uma série de pessoas que tem dificuldade com o corpo ... é ... de se expressar em geral. Eu diria em ... voz, em gesto, ou qualquer coisa que exprima uma ideia através do corpo. Então, são pessoas que inclusive são muito melhores na escrita... ou no chat, ou... no desenho, sabe? Aí, vamos lá. Na pandemia tinha muita carinha que não era a cara da pessoa, que era um desenho, um anime, um mangá, uma outra coisa. Um avatar daquela pessoa. Então, dá para ver isso assim, sabe? Aí, eu não sei exatamente o que que é, mas ... eu, quando faço... quero um avatar meu, tento pegar foto que eu acho que é mais parecida comigo na vida real.

MJ: Sim.

LL: Mas, eu acho genial essas pessoas. Realmente, não precisa ser exatamente você, ou seja, pode ser qualquer outra coisa ... tinha Scooby-Doo ... tinha umas coisas nada a ver, o que enlouquece a gente porque não tem a correspondência com o real para a gente. Mas, acho maneiro também. Acho que é isso.

Mas, dentro de sala de aula, a gente tem uns alunos que não falam nada, né? Ficam quietos, ficam atrás de um computador mesmo. Aí, a coisa da interação ... o computador, a simbiose humana, o computador ali ..., mas, também, não só uma simbiose boa, mas, também, um jeito de você se proteger atrás do computador. Porque, eu acho que você se expor corporalmente ou ir lá para a frente falar, aí é uma luta, sabe? Além de todas as posturas simbióticas com o computador, que é o corcum, né, você ficar mais corcum do celular.

A gente tem tido uma relação com a tecnologia e o corpo também de um jeito ruim, né? Assim, o nosso corpo está se adaptando ao celular que, também acho, isso eu acho uma coisa negativa. (inaudível) se adaptar a várias tecnologias diferentes, mas, ao celular, a gente vai ficando olhando pra baixo e tudo ... sem querer se expressar. Então, acho isso complicado. Vejo vários alunos assim, mas, alunos e professores. É a galera, né?

MJ: Sim.... somos nós.

LL: Enquanto, que, tem outras pessoas que são muito mais abertas a questões corporais. Elas conseguem se expressar, a voz sai, o olho comunica, o braço comunica, o gesto comunica, fala também sobre timidez e não-timidez ... tem essas questões. Eu gosto de não julgar assim, porque eu acho que existe a pessoa tímida, faz parte é ...eu sou muito tímido, não parece, né? Mas eu sou muito tímido. E aí... Eu sou muito tímido a ponto de... eu fui fazer uma aula de yoga recentemente, online, e eu falei, eu não vou entrar. Não vou, não vou, não vou entrar de jeito nenhum. E aí, para mim, acho que é parte digital, a virtual para mim é pior. Eu não gosto de conhecer as pessoas online. Para mim, faz mal. Aniversário online, FaceTime...

MJ: Todas essas dinâmicas ...

LL: Me incomoda. Me causa, assim, muita ansiedade. Então, eu prefiro estar aqui, conversar com você, do que ... Mas aí, é isso, acho que....

MJ: Particularidades

LL: É, acho que tem gente que prefere online.

MJ: Sim. Você tocou num tema interessante agora, que é um dos outros tópicos, que é sobre a relação corpo-espaco. Porque, quando você fala que não gosta de interações, ou prefere, não se envolver em interação virtual, virtual também é um espaço que condiciona um tipo de existência corporal. Voltando para a sala de aula, pra sala de aula presencial, não sei quais são as salas que você dá aula, a pergunta é: como é que você vê essa relação do corpo, enquanto produtor de sentidos, portanto, produtor de conhecimento, né, com os espaços que você... que você, particularmente, na sua ... na sua área, atua, com os tipos de sala, com os tipos de mobiliário, com os tipos de dispositivos. Você está em sala e, de fato, isso que você está trazendo sobre o computador, você tem uma sala de aula que tem essa característica.

LL: Exatamente. Então, eu tenho duas salas de aula. Eu tenho (nome do laboratório omitido), que eu dou aula, que é computadorzinhos (inaudível) computadorzinhos, é ... e as pessoas não olham para mim. Então, eu fico falando ... um podcast, fico falando e eles ficam no computador. Às vezes, eles viram, mas essa é uma dinâmica, assim. E as outras salas de aula, (nome do edifício omitido), que é uma aula expositiva mais careta do mundo, com aquele corpo domado, de escola e que a pessoa fica olhando, tipo palestra, que a pessoa fica anotando. E a orientação, que é um lugar... aí, isso que eu estou tentando ... é ... eu me sinto mais à vontade nas orientações e, e o que eu tenho gostado de fazer, orientação (nome do laboratório omitido), que aí, é o seguinte: a pessoa está no ato de fazer, ela está fazendo, está experimentando, ela está cortando, ela está (inaudível), e a gente vai falando junto, conversando e fazendo.

MJ: Aham

LL: Então, eu tenho gostado disso mais do que uma aula expositiva, onde eu falo um monte de coisa porque, falar um monte de coisa, acaba que... é ... você tem que atrair verbalmente. Vira uma sedução pela palavra, você tem que seduzir aquele aluno que poderia estar no computador, mas ele tem que estar ligado em você. E eu tenho achado que isso me drena muito, mas, não por me drenar, mas porque eu acho que ele não aprende muito, sabe? Eu acho que, quando ele está fazendo ele precisa estar mais ativo, me parece, mais útil para a sociedade atual.

E eu dou aula há oito anos. Há oito anos era diferente, era uma outra galera. Então assim, eu digo, agora, eu prefiro levar os meus orientados para (nome do laboratório omitido). Mostra, você mostra eu tenho gostado muito de fazer interação entre eles. Tipo assim: experimenta ... (nome omitido), experimenta o produto de (nome omitido) e depois me diz o que você acha.

MJ: Aham

LL: Porque eu acho, também, que, no projeto final, a gente tem uma coisa que, que eles não vão ter a gente para sempre. Assim que eles se formarem, eles vão ter que lidar entre eles, né, você tem que achar seus pares e ter opinião. Então, eu gosto também aos poucos, que eles já usem os próprios produtos sem eu ter tanta participação, sem eu ser a régua, que vou dizer: olha, isso tem que ser assim dá uma olhada aí, vê o que você acha,

(nome omitido). E eles ficam lá conversando entre eles e, aí, eu acho que é mais produtivo, a construção de conhecimento. E até pelo corpo, entendeu? (nome omitido) usa o que (nome omitido) está fazendo. Ela olha não está funcionando ... e fica aquele teste que eu acho mais produtivo. Eu gosto de ser meio intermediário, mas não tenho gostado muito de dar a resposta. Não tenho gostado muito mais eu dava mais.

MJ: Você passou por alguns gêneros de aula ainda, né? Você falou de aulas experimentais, aulas expositivas, aulas de orientação... Como é que você vê a relação do seu corpo em cada um desses gêneros de aula? E a relação também dos corpos dos alunos nesses gêneros de aula que tem as suas especificidades, você acabou de falar do espaço, mas, outras também, né?

LL: Sim. Boa pergunta. Eu saio muito cansado das aulas. Uma vez eu botei o Fitbit para ver se realmente eu andava muito, ou se era uma drenagem intelectual. E aí, parece que eu não ando muito mais, acho que correr na praia vale mais a pena para mim como exercício. Mas, da aula eu saio muito cansado. Aí... é ... eu acho que eu testo muito o produto dos alunos que eles estão fazendo, mas num estilo meio ... se eu não me abrir, quem vai se abrir aqui? Então eu sou esse... essa primeira pessoa que tem... acho que o professor tem um pouco essa ideia de dar um tom da aula. Então se eu for muito tímido ou se eu não me... se eu achar que eu vou ficar com vergonha, se eu achar que isso é risível, isso se instaura nos alunos, entendeu? Porque a crítica, rapidamente ... você ser crítico com o outro, a vergonha, o deboche ... se você instar, né, é muito fácil ele se alastrar numa sala de aula. Então eu tento fazer um ambiente zero, que eles possam estar abertos a poder falar e...

E agora que é engraçado. E fazer, era o que eu queria falar. Porque (nome omitido), agora no final da sua orientação ela falou assim: mas eu posso fazer um trabalho, eu posso começar com um vídeo? Eu falei: (nome omitido), você pode fazer como você quiser, tipo assim, eu vou estar lá para apoiar o que você fizer. Se você falar, (nome omitido), olha... eu quero mostrar pra Bebel, eu quero que ela vá (nome do edifício omitido) e vol... Propõe, sabe, depois a gente vê se é tudo isso, se vale a pena, se não vale. Eu não gosto de cortar o aluno antes dele propor alguma coisa. Então, eu acho que ... eu acho que o meu corpo tem que estar disponível para estar ali, para. se um aluno, que está fazendo uma exposição ... eu estou ali para fingir que eu estou entrando, para eu fazer essa simulação ... é ... estou ali para agachar se for necessário, estou pra ... entendeu? Entender esses cenários corporais possíveis. Até a gente que trabalha muito com o mundo sensorial atualmente, né, fazer essas experimentações, sabe?

Porque quero tocar em tudo que a pessoa fez, sabe? Quero mexer, quero... traz para cá, é molhado, não é, ... mesmo que eu me suje. Não é que eu ame me sujar, eu não gosto de me sujar realmente, mas eu acho que, como professor, eu tenho que estar aberto ali ao jogo que o aluno está propondo, né?

MJ: Sim.

LL: Se ele está propondo um jogo sensorial, eu tenho que ali entrar, né, mesmo que não seja o meu jogo predileto, não seja o jogo que eu faço na minha vida, no meu dia a dia, mas eu tenho que estar ir jogando com ele. É meio que ... acho que aí é isso, assim, eu tento cair no quê ... qual é o rolê dele e aí, entrar no dele. Também se for uma pessoa não corporal, eu tento puxar pro corporal, mas, também não tento forçar pro corporal porque eu acho que o corporal tem várias dificuldades que são muito fortes.

MJ: Sim ... existem vários corpos, né, vários corporais, assim ... então... é interessante, porque isso traz, de certa forma, uma discussão que é entender o corpo como parte constituinte das demandas docentes, de que esse corpo, ele tem que estar aberto.

LL: É, tem que, tem que...

MJ: Mesmo que você não seja uma pessoa de corpo aberto, (inaudível) não precisa fazer o plano de aula.

LL: Exato, por aí, por aí.

MJ: Está numa camada que tem uma equivalência, né? Assim, interessante pensar nisso.

LL: Mas aí, localizando as coisas, porque eu fiz teatro muito tempo, então esse corpo ... é ... que tem que estar sempre disponível ... quando eu fazia teatro, eu detestava isso, mas eu acho que eu peguei algumas coisas de lá e trouxe pra cá. Então, essa consciência corporal,

eu trago de outros lugares. Então, isso que é engraçado. Assim, não é aqui que ... se eu aprendi alguma coisa corporal, não foi aqui.

MJ: Sim, (inaudível) cênico

LL: É, eu acho que é. Não necessariamente da cena, mas, pelo menos, aquelas aulas de improvisação eram muito úteis para mim, estar preparado para improvisar, um corpo que improvisa, sabe? Que não tem nenhuma ... apesar de ter um plano, a gente sai também desse plano em vários momentos, né?

MJ: Sim. É ... para fechar, assim, se você quiser falar mais alguma coisa depois, se tiver lembrado ... qual é o lugar do corpo na educação? Se você vê alguma diferença dessa, desse outro lugar que eu te coloquei agora em relação ao corpo sala de aula de Design.

LL: Uhum ... na educação em geral que você diz, né? Um pouco mais ...

MJ: É um pouco mais...

LL: É ... eu acho que o aprendizado, a educação é ... muito difícil as suas perguntas porque elas são muito filosóficas, né? E você está estudando isso muito tempo e a gente está de bate pronto, assim. Mas, eu tenho achado que as pessoas aprendem de maneiras muito diferentes, cada pessoa. E acho que... isso eu mudei na minha vida, sabe? Eu acho que eu era muito um cara do Enem, assim, ... tanto que eu vou pra quiz, eu frequento ... sabe, eu gosto dessa coisa da múltipla escolha, de cerebralmente acertar. Mas tenho acreditado muito que ... existem outros saberes, outras formas de você adquirir conhecimento. E aí, acho que ... aí acho que o meu doutorado faz essa diferença porque o ... esse conhecimento ocidental nosso, de dados, né, que eu tenho pensado muito ...

MJ: Afeta muito a sua área, direto ...

LL: É. Então... se a gente escrever ou, se a gente preencher uma tabela, aí sim, você tá criando conhecimento ... é assim que ... é assim que se constrói conhecimento? E, eu tenho cada vez mais visto que ... o tocar, o cheirar, tem outras coisas que, aí, são corporais, típicos mais do corpo do que ... mais do que da racionalidade, do mundo ideal, assim, eu tenho valorizado mais como obtenção de conhecimento. Aí, eu diria, na educação em geral, sabe? Porque eu acho que tem pessoas que olham e sacam, tem gente que ouve e saca, que vai aprendendo a partir de entonações e texturas. Então, eu tenho visto essa pluralidade que eu não via mais tanto mentira ... eu não via muito isso. Eu via de uma forma ... eu tenho que pegar os alunos, há dez anos, eu achava que eu tinha que pegar os alunos e encaixar eles no modelo, assim, que eu achava que era mais estabelecido, mas atualmente eu tenho visto muito que tem tantas formas de adquirir conhecimento e acho que o corpo faz muito parte disso. E até o corpo, ele... A gente também tem essa ideia do irreal e do real, o corpo versus a racionalidade, e uma coisa é a mesma coisa, as duas coisas, né?

Então, assim, é... porque eu estou falando isso ... porque a forma como a gente cria conhecimento é esse corpo, esse cérebro, que em cada pessoa bate de um jeito diferente. E, que bom, sabe? Porque eu acho que, na educação, normalmente a gente fala, que ruim, tem que bater dessa... o aprendizado tem que ser dessa forma, e acho que atualmente eu estou mais... que bom que é diferente, sabe? Então, quando eu faço em grupo, eu prefiro grupos plurais, assim, sabe, porque se um é dessa forma, o outro é do outro, ah, que bom que vocês estão aí juntos.

Porque, é isso que eu falei antes, assim, acho que eu tento sair um pouco de cena. É, sair um pouco de cena, assim, como... porque o professor tem muito essa coisa do meu ser o certo, né? Eles estão buscando a resposta, e eu tento tirar isso, sabe? Tipo assim, vou pegar alguns alunos aí ... (nome omitido), você é do físico, junta ali com a (nome omitido) e vê se ela está entendendo o seu trabalho. E, tenta levar para mundo, acha pluralidade sua no mundo, não sou eu que vou levar pra você, entendeu? Vai você testar ...

O que alguns professores acham que isso é lar..., (inaudível), né, mas eu não acho, acho que é até uma questão de dar autonomia ali ... é ...porque quando você tem acesso a outros corpos, você começa a ter percepções diferentes. Porque, o meu corpo é muito específico, eu sou assim, eu tenho essa altura, eu sou branco, eu sou magro, eu sou, sabe? Eu tenho essa ... então se eu der a resposta para o aluno, é tão enviesado isso, tem tantos corpos aí, que percebem de tantas maneiras diferentes ... Não estou nem falando daquela parte do

(nome omitido) não, sabe, branco, hétero, não estou falando isso não, só estou falando por ser diferente mesmo.

MJ: Da materialidade da existência...

LL: Exatamente. Então, assim, eu gosto que os alunos testem com outras pessoas. E, aí, isso no design é muito legal, porque a gente tem essa prática, né, do outro, da alteridade, que para a gente é muito importante. Então ... é ... a alteridade de corpos, então para mim isso é... eu tenho cada vez mais empurrados os alunos para testar com pessoas diferentes e, aí, eu acho que todas as discussões que a gente está tendo sobre universalidade de conhecimentos e normatividades, acho que tá calhando, tá num momento legal porque, eu já não gostava muito de dizer a resposta, não por preguiça, mas nunca achei que a resposta era mais certa do que a de outra pessoa. É, nunca achei muito isso não. Por isso que as minhas aulas sempre foram mais de questionar, de a gente discutir, do que dar a resposta, sabe? Mas aprendi muito com (nome omitido), também, isso. Ela não me deixava tocar no computador do aluno, né? Eu ria, achei engraçadíssimo mesmo. Agora eu falo, (nome omitido), eu vou tocar, hein? Vou mexer no computador

MJ: A gente estava aproximando do computador do aluno ...

LL: Agora a gente lida com mais naturalidade, mas, eu super entendo o que ela quer dizer, sabe? Não é fazer para o aluno, não é que faça tentando me agradar, mas que ele coloque no mundo as alteridades, com as outras pessoas, e que coloquem os produtos deles, ou as performances deles, à maneira deles. Então, estou cada vez mais promovendo autonomia, assim. Quando eu passar do limite, e virar uma ... larguei o aluno completamente, aí eu volto. Porque, lá (nome da instituição omitido), eu tenho pensado muito isso.

MJ: Ah, é?

LL: É. Lá (nome da instituição omitido) eu fiz estágio em docência lá, e eu vi os professores muito como críticos, críticos a partir da sua regra, sua régua.

MJ: Uhum

LL: E aí eu fiquei pensando ... será que, na minha prática, eu estou deixando muito livre, eu estou sendo meio negligente? Estou falando assim ... ah, deixa aí, faz como que você quer... Mas aí foi legal: com a (nome omitido), que eu dei aula lá (nome da instituição omitido), ela falou: ah, gostei de ter experiência com você, que é diferente. E eu falei para ela: gostei também de ser um pouco mais rígido com algumas coisas. Então, eu estou tentando achar esse meio do caminho, sabe?

MJ: Sim.

LL: Mas não acho que minha experiência é universal, nem o meu corpo é universal, mas a gente tem uma experiência que os alunos não têm ainda, então a gente tem que trazer ela, entendeu? A gente tem esse lugar docente, de mediar algumas situações que, né, que o aluno está perdido. Ele não sabe por onde ir e a gente tem que mediar, mas não acho que é dar a resposta de volta ao aluno.

MJ: Eu vou lhe fazer mais umas perguntas porque, se na sua fala assim, você foi trazendo ... eu pensei, né, é ... você trabalha com dados, né?

LL: Trabalho.

MJ: Só para contextualizar, você tocou no cerne da questão da tese. Assim, tipo, quando você falou dessa cisão de mente e corpo, o arcabouço teórico da minha tese (inaudível) trabalhar na tecnologia da percepção revendo isso, né, o quanto é que a gente está passando isso nos processos de construção de conhecimento. Então, sim, dados, a princípio, é um tipo de materialidade que está na ordem do intelectual, né, o que a gente está acostumado a ler é essa materialidade na ordem do intelectual.

LL: Isso.

MJ: Como é que o corpo está implicado nessa materialidade?

LL: É... uma boa pergunta. Ele ... os dados, eles nascem realmente de uma empreitada moderna, modernista, racional. Tanto que a gente, muita gente fala assim, ah, os dados são imateriais, como se eles não tivessem nenhuma materialização. Só que, em última instância, a gente olha, eles estão sempre armazenados em algum lugar. Então, em algum banco de

dados, eles existem em algum lugar. Então, é muito engraçado isso, porque tem essa é material ou não é, é tão abstrato, assim, um número ... então, a gente discute muito isso. Mas eu acho que aí, na minha área, a gente tem feito um trabalho muito grande de ... a gente chama de visceralização de dados que, em vez de visualização de dados, que é só visualizar eles, mas é uma coisa de deixá-lo mais visceral tipo, sensorial, pra gente. Em inglês é visceralization mas, se eu traduzir isso, eu acho que eu falarei sensorialização dos dados, sabe? É... ou fisicalização de dados, sabe? Para que eles, esses dados, comecem a habitar a gente de outras, não só dentro da cabeça, mas de outras formas.

E, aí, tem muitos artistas interessantes, tem uma que vou esquecer o nome dela, depois eu pego pra você, que ela faz coreografias de dados, (inaudível) acho que alguém passa a tabela para ela, e ela vai fazendo uma série de ... um repertório de gestos, é ... então, ... Mas, essa galera, ela pega os dados, e a gente tá dando altitudes corporais, mas os dados continuam sendo tabelas. É, o que a gente tem que pensado agora um pouco é, se precisam ser tabelas, se esse é o único jeito de você ter conhecimento, se é a partir desse tipo de dado moderno, ocidental, que a gente usa, se não existem outras origens, outros tipos de conhecimentos. E, claro que existe, mas, então assim...

MJ: É uma empreitada de buscar, né?

LL: É, tem que tentar achar. E, o que a gente tenta normalmente achar ... o Kibus, que é um tipo de notação inca, eles davam nós pra contar a quantidade de pessoas, por exemplo, e a gente tenta achar nos povos pré-colombianos formas parecidas com os dados. Mas, eu também não acho que é por aí completamente. A gente está tentando encaixar os povos pré-colombianos numa questão ocidental ...

MJ: Sim, é outra epistemologia...

LL: É, que, também, não precisa ser isso, sabe? Mas, eu acho que os dados, eles têm, eles povoam tanto a nossa vida, não por ser a melhor representação do mundo, nem por nada disso, mas por eles serem capazes de ser escaláveis, o computador pode ler e você pode vender. Então, tem um capitalismo aí por trás ...

MJ: E ainda tem essa camada, que não tinha pensado ...

LL: ... que eles dominam a gente porque, você pode saber quanto tempo você gravou, você pode saber quanto tempo você está usando o seu celular, e aí você consegue vender isso para o fulano, e aí move um mercado aí, sabe? Os dados não são tão, assim, bacanas, só por eles serem incrivelmente bacanas. Um capitalismo perverso, um neoliberal por trás.

MJ: E eles podem ser capturados ... O que eu tinha pensado era uma coisa assim, não sei se vai fazer sentido pra você: o dado existe porque existe gente, então o dado já é corpo, em alguma instância. E o dado, como processamento e como informação, essa materialidade que está aí, mas que ... ela tem uma certa tangibilidade, ela também implica a existência de um corpo.

LL: É. Isso.

MJ: Então, o quanto que não é ... está totalmente dentro.

LL: Total, totalmente.

MJ: Está totalmente dentro, independentemente das práticas de materialização, artísticas ou de visualização, a própria existência do dado é o índice de um corpo que existe, e é a implicação de uma possibilidade de existência desses outros corpos depois.

LL: Isso, exatamente. Só que o problema é que, quando você transforma esse corpo, que era corpo, ele vira uma representação de dado e, a sociedade, ela começa a não se preocupar mais tanto com o fenômeno em si, com o corpo, como fenômeno, mas com a representação dele. Ou seja, eu quero chegar, eu quero correr na praia 4km porque eu quero marcar os meus dados que eu cheguei no quinto quilometro, não porque eu quero ser saudável, por causa do meu corpo. Então, o dado, ele começa a ganhar um protagonismo ainda maior do que o fenômeno em si.

Então, quando você faz uma visualização de dados pra morte por Covid, você coloca assim, 100 mil pessoas morreram, mas não são ... talvez isso aqui não seja a melhor representação dessa galera no fenômeno. Então, eu acho que, aí é uma questão, não sei se para sua tese, talvez pra mim, que é, como é que a gente ... primeiro, se vale a pena representar todas as

coisas, tudo pode ser datificado, representado por dados? Porque, eu imagino que tem vários fenômenos que não podem, porque o dado é uma quantificação de alguma coisa. Então, se você vai ver assim: o corpo, quando a gente vai quantificar ele, é muito pobre o jeito que a gente quantifica. Ah, a quantidade de movimento, quantidade de energia, é como o computador vê, é como uma visão computacional vê o corpo. Então, a gente ainda, não ainda, acho que a gente nunca vai dar conta, por mais sensores que a gente coloque em qualquer lugar do mundo, em qualquer lugar do corpo, o corpo é difícil ...

Tenho um amigo que modela jogo de futebol. O jogo de futebol americano, ele é todo parádão: a pessoa para, joga a bola, começa de novo, tudo parado. E o futebol, ele tem uma gingue, um fluxo, que você não consegue quantificar muito bem. Então o enlouquecimento de dados em futebol é: quantos passes houve, mas foi um passe depois do outro, foi um passe ou foi um lançamento, começa a virar uma complexidade. Então, é muito difícil. Quando o corpo ... aí eu acho que a ciência tenta moldar o corpo, ela tenta tipo formatar: ah! eu sei que cor que (nome omitido) está tocando a unha, tocando a unha uma vez, a gente tenta tabular esse corpo, mas não é um fenômeno ainda, uma representação meio tosca do que é realmente o corpo, então essa é uma discussão gigante.

MJ: Obrigada.

NAIARA CARVALHO
9/01/2023 - 12h23
Duração: 53'36''

MARIA JULIA: Fiz a disciplina de epistemologia com ela, no doutorado, não a conheci na graduação, não tive contato, E, mas, não lembrava, e, depois, eu percebi que ela teve maior relação com o Libreton, né? Ela o trouxe ...

NAIARA CARVALHO: Sim. Ela trouxe tem várias entrevistas dele, tem palestras dele, aqui, na ... (inaudível), enfim, cheguei a ver.

MJ: Pois é, eu quero assistir esse material, também.

NC: E ele fala, nas entrevistas ele dá, algumas até em português, e as palestras, eu não me lembro se ele lia em português, ou se ele falava mais ou menos, ou se ele falava em francês.

MJ: Alguém traduziu.

NC: Não lembro agora.

MJ: Mas, aí, vocês absorveram esse...

NC: E tem o livro dele, que é, A Sociologia do Corpo.

MJ: É, eu tenho. Na verdade, eu comprei Antropologia do Corpo.

NC: Feliz ano novo!

MJ: Oiê! Feliz ano novo.

X: Boa noite! Os cachorrinhos aqui, né, (inaudível)

NC: Boa noite, boa noite.

MJ: (risos) Boas festas.

X: Feliz Ano Novo! Dizem que 2024 vai ser o pior ano, né?

MJ: Ai, (nome omitido).

NC: É, é verdade.

X: Já deixo avisado.

NC: Não, é verdade. Você tem toda razão, (nome omitido)

MJ: É melhor a gente se preparar pro pior, né?

X: Eu vou tirar umas férias, assim, um ano de pausa.

MJ: Sabático.

NC: Você acha mais certo, 25 melhor ou pior, também?

X: Não, 25 já é melhor porque a destruição vem em 2024. Aí, 25 já não tem mais.

NC: Já destruiu mesmo, então, já acabou, né?

MJ: Eu estava ...

NC: Quer dizer, é, é uma boa visão, né?

X: Quer dizer, você não tem lugar mais confortável do que o aprofundo do poço. Porque, de lá, você não tem preocupação.

MJ: Não dá pra descer mais...

NC: É verdade, é verdade.

MJ: Eu estava vendo uma matéria no Guardian, hoje de manhã, que tem, acho que 50 eleições nacionais esse ano, né? Em países importantes, Irã, Índia, enfim. Então, vai ser um ano fervido.

NC: Aquecimento global.

MJ: Aquecimento global comendo solto ...

X: Mas fica super tranquilo: Problemas climáticos e, mais, inteligência artificial em ambas as eleições, tem tudo para dar certo.

MJ: Ai, (nome omitido), pelo amor de Deus.

NC: É verdade, (inaudível)

X: Boa sorte.

MJ: Socorro. Para você também.

NC: A gente já está aqui no aquário, simulando ...

MJ: É, simulacruzinho... Esse, é uma figura!

MJ: Então, vamos lá. Super obrigada! Você já conhece minha trajetória, então não preciso muito falar, explicar ... O termo de consentimento, vou te falar, basicamente, o que que está aqui, pra você não ter que ler, falar um pouco da pesquisa, como você acompanhou naquele meio de ano, a pesquisa que está tratando do corpo, como construtor de sentidos, pensando sobre isso no campo do design.

Eu venho de uma trajetória que pensa sobre a multimodalidade, as linguagens multimodais no design, como é que a gente lida com essa trajetória escolar verbo-centrada e chega no design. E, é muito mais do que isso, né? A construção de sentidos, ela opera por outros lugares. E, a pandemia me trouxe essa questão do corpo sensível na prática tanto de construção de sentidos, tanto pedagógicos, sentidos pedagógicos, né? como é que esses alunos estão sendo formados, no sentido ..., como é que a gente está pensando sobre essa relação do corpo na trajetória formativa.

E, aí, essa é uma entrevista que vai alimentar o doutorado, né, a minha tese, que tem como objetivo mapear sentidos que estão sendo co-construídos pelos professores, que estão implicados, de alguma forma, em disciplinas que têm ou a palavra corpo, o construto corpo, ou o construto multimodalidade, nos seus textos oficiais, ou a ementa, ou o título da disciplina.

Então, esse recorte, esse corpus, gerou 14 professores, na verdade, 13 professores, mais (nome omitido), e (nome omitido) também, eu vou entrevistá-los (nomes das funções omitidos). Então, a ideia é justamente mapear esse tema, mapear os sentidos que a gente está tratando sobre isso.

NC: Maravilhoso. Eu acho que vai ser muito legal.

MJ: Então, é uma entrevista que eu vou gravar com áudio, eu vou pedir sua autorização para dar play aqui. Os fins dessa gravação são analíticos, não tem como objetivo, isso que é importante trazer, que está colocado aí, identificar quem está falando o quê, qual professor está trazendo uma fala, uma crítica, porque, é justamente levantar essa grande polifonia de sentidos que fazem parte do corpo docente, de pessoas que estão lidando com isso. Então, os nomes dos professores não vão ser usados, não tem esse propósito metodológico, e, a ideia é que a gente identifique, justamente, linhas de força ou pensamentos que estão circulando nesse corpo, que é muito diverso.

E, como metodologia, a gente está trabalhando com a cartografia, como premissa metodológica, e, eu, estou tentando pensar nas entrevistas muito mais que uma entrevista de coleta de dados, mas com um manejo de informações, no sentido de ir tentando triangular essas forças que vão aparecendo para mim.

NC: Uma coisa mais orgânica, não necessariamente uma coisa...

MJ: Exato. Então, é uma entrevista aberta, na perspectiva de metodologia, que tem uma pergunta principal e, a ideia é que a gente vá, depois, conversando para onde a conversa for mesmo.

NC: Não, eu prefiro. A ideia é mais ou menos a gente falar uma hora?

MJ: É, até no máximo 45 minutos, tem dado. Acho que não teve nenhuma entrevista que chegou a uma hora, no máximo 45, 50 minutos, por aí. Aí, esse termo, depois eu vou te mandar uma versão digital para você ter e, e no final, a gente... eu acabei esquecendo a caneta, não sei se você tem.

NC: Tenho.

MJ: Vou te pedir para assinar quando a gente finalizar.

Então, como eu estava explicando, a gente tem esse recorte de professores participantes que estão ligadas a disciplinas com o corpo e multimodalidade, e, aí, a pergunta que eu estou fazendo para vocês todos é: quais são os lugares do corpo na sala de aula de design?

NC: Tá. É, bem, eu vou te falar assim, como eu estruturei a disciplina, do corpo. Eu acho que, basicamente, são três eixos. Primeiro, assim, ah, a estrutura geral é o eu, o nós e o outro. Então, assim, primeiro, uma reflexão sobre o próprio corpo, como que isso assim, proponho, para os alunos, pensarem na relação deles mesmo com o próprio corpo. No segundo momento, é o corpo do colega, ou da pessoa próxima ou as pessoas (nome da instituição omitido), assim, mais numa circunferência um pouco menor. E, depois, o corpo, os corpos do mundo. Que, aí, é uma das partes, talvez, um pouco mais difícil, que é tentar fazer com que eles saiam um pouco da autorreferência e, que, eles consigam perceber as outras culturas, as outras formas de se relacionar com o corpo, que existem no planeta. Então, basicamente é isso.

E, em relação à estrutura da disciplina, tem uma parte teórica, tem uma parte física. Então, desde meditações, de um pouquinho de ioga, exercícios de ioga, até exercícios mais lúdicos com a participação, tem uma professora que dá um pouco de conteúdo junto comigo, e que, também, pega um pouquinho essa parte de ioga e meditação, mas é uma participação pequena, dela. Tem a participação (nome omitido), que é professora de Educação Física aqui do departamento, aqui (nome da instituição omitido) e que tem um trabalho de expressão corporal, que, também, tem sido muito interessante para eles. Então tem essa parte física. Tem uma parte teórica, com os autores, inclusive o Le Breton, assim como outros, eu também pego um pouquinho do Bachelar, enfim, alguns autores. Faço relações com artistas, artistas plásticos. Então, em geral, eu faço um diálogo entre um autor, um pensador, e, um ou mais artistas. Então, isso faz com que você possa estabelecer um diálogo, também, entre as artes plásticas e o pensamento, a filosofia, a sociologia, a antropologia etc.

MJ: Uhum

NC: E, tem a parte de desenho, que, é, incluir a parte do modelo vivo, que é a observação do corpo, do corpo do outro em termos formais, lúdicos, expressivos, anatômicos, também. Acho, que, é uma maneira de integrar, porque, às vezes, o modelo vivo, ele é visto só como uma performance do desenho, da virtuosa, você fazer uma coisa mais acadêmica, anatômica e tal. Tudo bem, acho, que, pode até ter esse viés, eventualmente, com algo que era fazer ilustração etc., mas, não é o objetivo.

O objetivo é o desenho como um instrumento de observação de um outro corpo. E eu peço, em geral, para a pessoa que tem essa agência de modelos, que traga corpos diversos. Então, tem um modelo que é um pouco acima do peso, um pouco mais cheinho, já teve um modelo que era um senhor, mais velho, entendeu? Então, a gente tenta, eu peço para ele tentar trazer esse corpo diverso, também. Então, basicamente, essa é a estrutura, tá? Dito isso, agora eu posso tentar responder à sua pergunta. Eu não respondi, ainda.

MJ: Uhum

NC: Que é, como eu sinto essa questão do corpo. Então, vamos lá. Do ponto de vista pessoal, do ponto de vista do corpo, da presença dos corpos em sala de aula, o que que eu percebo? De uma maneira geral, eu sinto os alunos muito desconfortáveis com os próprios corpos. Por exemplo, no ano retrasado, não, no semestre retrasado, no primeiro semestre de 2023, eu fiz uma dinâmica, na primeira aula, assim: olha, vamos lá, palavras que venham agora, assim, aleatórias, eu escrevo no quadro. O que é o corpo para vocês, assim? Palavras aleatórias. Uma palavra, cada um fala.

Então, as palavras foram: dor, inadequação, desconforto, sofrimento, tristeza. Depois que o quadro estava cheio, eu perguntei: gente, vocês repararam que a palavra prazer não apare-

ceu? Nenhuma palavra relacionada ao corpo como prazer. E, eu não estou falando do prazer sexual, estou falando do corpo como prazer. O prazer de entrar, de dar um mergulho na praia, o prazer de tomar um sorvete, o prazer de mergulhar na piscina no dia quente, eu estou falando, assim. Aí, ficou todo mundo espantado, eles levaram um susto, entende?

MJ: Uhum

NC: Então, assim, isso é uma coisa que é, vamos dizer assim, foi uma coisa pontual, aconteceu exatamente assim. Não quer dizer, que isso seja uma coisa generalizada, assim, obviamente, mas, eu, inclusive, eu sou uma pessoa que luto contra generalizações. Mas, eu percebo, posso, inclusive, estar passível de algum erro, mas, eu tenho a sensação de que, a maioria dos alunos, tem um certo desconforto com o próprio corpo, e, que, é uma questão que, ao ser tratada, está sempre ligada a uma coisa, é, dolorosa, triste, entende? Não tem alguns alunos que estão se questionando sobre a sua própria sexualidade,

MJ: Uhum

NC: sobre as questões de gênero, sobre as suas questões de gênero, tem tudo isso, né, misturado. Então, isso é uma coisa que eu percebo, e, o que eu acho, é, o que eu tento, é apresentar a eles essa dimensão do prazer do corpo, ou lembrá-los, né, que isso existe. Então, por exemplo, uma prática de meditação, quando você faz algumas respirações e tal, isso traz um conforto, uma alegria, um prazerzinho para o corpo. Agora, existe uma resistência, por exemplo, muitos alunos, muitos, não, alguns alunos fogem, por exemplo, das práticas com (nome omitido), assim, sabem que vai ter aquela aula, então eles não se sentem confortáveis. Então, eu peço para eles, os que não querem, eu peço para eles fotografarem ou desenharem, não participarem ativamente, mas, que, eles também não deixem de estar lá. Então, alguns preferem ficar fazendo isso, e, um ou outro, também, que foge porque não quer de jeito nenhum, não vem, tem medo.

MJ: Uhum

NC: Em relação aos textos teóricos, é sempre desafiador, né? Hoje, a gente trata isso, porque, a leitura é difícil, então, às vezes, a gente tem que dar as coisas mastigadas. Isso, às vezes, eu acho que empobrece as discussões, é uma coisa que, eu, a cada semestre, tenho tentado pensar, com formas de lidar com isso.

Em relação ao desenho, como eu falei, eu acho que, é um desenho mais como uma ferramenta do que como objetivo em si. Tem algumas pessoas que, realmente, se desenvolvem em relação ao desenho, se soltam, algumas, inclusive, que começam com muito medo, com muita dificuldade, acabam encontrando uma linguagem. Eu, até, abri nesse semestre, uma das aulas, para técnicas variadas. Teve gente trabalhando com recorte, teve gente trabalhando lápis, com pastel seco,

MJ: Isso no modelo vivo ...

NC: ... no modelo vivo, então, abriram, um pouco, as formas de representar. Eu, também, estímulo, um pouco, assim: olha o corpo, mas, desenha do seu jeito. Entende?

MJ: Uhum

NC: Então, depende, em cada aula, eu procuro fazer dinâmica diferente, não é uma aula de modelo vivo convencional, tudo igual. Em cada aula, eu tenho uma proposta sempre tentando que ele se conecte, de alguma forma, com a questão, e, que, ele se liberte, um pouco, desse compromisso de desenhar o corpo tal como ele é, da representação mimética da realidade, da representação, né, a perfeição, aquele ideal renascentista. Por isso, eu mostro, para eles, uma série de referências, que são pessoas que trabalham, que desenharam o

corpo de uma forma livre. Então, o modelo, depois da primeira e segunda aula, já começa a estar ali, como um objeto de inspiração.

MJ: Maravilhoso, posso ir puxando fios que, acho que, enfim, me interessaram, né? Dentre as várias coisas que você fala, do desenho de observação como instrumento de reconhecimento desse corpo, e, queria te perguntar: como você vê essa prática, usada com esse propósito, que você já diferenciou que não é o propósito da técnica, do (inaudível) do desenho? Como é que você vê essa prática, voltando para o próprio reconhecimento desses corpos, dos alunos? E, aí, um pouco sobre a prática do modelo vivo, você falou que, em algum momento, você abre para várias técnicas: como é que você vê a relação da escolha da técnica que o aluno quer lidar com esse reconhecimento do próprio movimento do corpo, né?

NC: Sim, sim.

MJ: Se as técnicas trazem movimentos diferentes ou relações corporais com o desenho, com o espaço diferente?

NC: Trazem, trazem, com certeza. Por exemplo, vou te dar um exemplo de um exercício, que é, os alunos têm que se olhar, em dupla, e, eles têm que se desenhar, um desenhar o outro. Enfim, tem uma dinâmica, específica. Eles adoram esse exercício, é impressionante. E eles têm que se olhar, e, é um tempo, demora, não é assim, rapidinho. Eu acho que, isso transforma a relação, por exemplo, que eles têm como turma, porque, eles têm que desenhar o colega que eles nunca falaram, que eles nem sabem o nome.

Que, isso, também, é uma coisa que me dá muita agonia. Você está numa sala de aula, que os alunos estão separados, em grupinhos, e, não se conectam com os outros. Então, eu dou alguns exercícios práticos, envolvendo o desenho, ou não, que eles têm que girar, e eles têm que se relacionar com aquelas outras pessoas, porque, eu acho que isso é algo fundamental.

MJ: Uhum

NC: Assim, foi algo fundamental na minha formação, o espírito de turma, um certo coleguismo, um ajudando o outro. E, isso, tem sido um desafio, porque, cada um quer apresentar o seu, cada um quer fazer o seu, ninguém quer fazer nada. Mesmo em grupo, né, você faz isso, você faz isso, não é uma coisa, de fato, do coletivo. Então, eu acho que tem isso. E, a coisa das técnicas, com certeza.

Por exemplo, teve uma aluna, que, ela estava com muita dificuldade com o desenho. Aí, eu falei com ela: vamos trabalhar com colagem, o que você acha? Traga uns papéis coloridos, uma tesoura... Mostrei para ela o trabalho de uma artista, ela ficou encantada, não conhecia. Então, ela começou a fazer umas coisas, que, ela ficou super feliz, entendeu? Ela se sentiu, assim, capaz. E, eu mostrei para ela, falei: pois é, isso, e, aquele outro desenho, também, para mim é a mesma coisa, porque não é um campeonato de quem desenha melhor.

MJ: Uhum

NC: Isso não cabe nessa disciplina, entendeu? Então, você pode fazer um desenho cego, você pode fazer um desenho com carvão, você pode fazer um desenho esquemático, você pode e, aí, a importância de mostrar referências e artistas, sabe? Que, isso, liberta um pouco a eles, entendeu?

MJ: Ver outras possibilidades.

NC: Possibilidades. E, outra coisa, você pode desenhar, por exemplo, você pode desenhar num papel grande, com o seu corpo. Não desenhar o corpo, mas, usar o seu corpo como o

instrumento para o desenho e ver o que sai. Sai uma coisa totalmente abstrata, maluca, mas, que, o que importa é mais o processo, do que, provavelmente, o resultado.

Aliás, isso, eu acho, que é um dos meus objetivos na disciplina, é a valorização dos processos, mais do que, os resultados. Mas, eventualmente, acontecem resultados interessantes, entendeu? E, liberta, um pouco, o aluno, porque, é muito maluco isso, porque, a gente está em 2023, com tudo que a arte nos mostra, com tudo que a contemporaneidade nos mostra, e, o aluno, ainda fica, ah, mas isso não está proporcional, ah, o meu desenho está feio, ah, eu não consigo, não está igual. Entendeu?

MJ: Aham

NC: Então, assim, eu tento dar exercícios, que, favoreçam esse olhar contemporâneo em relação ao desenho, em relação ao outro, em relação à experiência. A experiência de observar, a experiência de criar, a experiência de sonhar, inclusive.

MJ: Uhum

NC: Como é que é um corpo livre? Desenhe o que você acha que é, não precisa ser um desenho perfeito, pode ser uma sensação. Assim, teve o trabalho de (nome omitido), muito legal, um trabalho que, os corpos dela ...

Eu faço uma primeira avaliação, é um trabalho individual, que é muito focado neles, que é um trabalho que eles fazem com mais "facilidade". E, o segundo, é em grupo, e, é sobre esses corpos do mundo. No primeiro, eu faço uma exposição, lá embaixo, no corredorzinho, indo para os laboratórios, e, peço para cada um, botar um textinho pequeno, e, falo que, quem não quiser, não precisa botar o nome, mas, que, se quiser, ponha. Digo, assim, que, às vezes, é uma coisa mais íntima e tal,

MJ: Sim, não se expor, de alguma forma.

NC: e, a pessoa prefere, e, eu deixo à vontade. E, só uma vez, teve um, que não quis participar, mas, em geral, todos topam e eles me ajudam a montar, inclusive. O segundo, já é mais difícil, porque, não fica em exposição, a gente, às vezes, faz na própria sala. E, até porque, às vezes, envolvem performances, ou coisas assim, meio efêmeras. No primeiro, não, no primeiro, é um trabalho mais visual. Então, é legal, porque, eles podem experimentar, também, assim, tanto tratar de uma questão interna, deles, mais problemática, como também sonhar com o corpo, com os corpos, entendeu?

O que é um mundo onde os corpos são livres? Sabe, às vezes, eu vejo aqueles desenhos (inaudível) selvagem, que acompanham, lá, os círculos de palestras do Crenácio, em que se vê que, tem uns corpos, ali, que são tão leves, que são tão oníricos, é algo como se fosse um mundo que se abre, né? Então, acho que, isso, também, é um dado. Embora, muitos, tratem dessas dores, não tem um lado, assim. O que, também, eu tento tomar cuidado, porque, não é uma aula de, não é um centro psicológico.

MJ: Não é um processo terapêutico, né, objetivamente.

NC: Sim, não é um processo terapêutico, objetivamente. Então, eu tomo muito cuidado, assim, para não sair da coisa, e, acho, que, até agora, está sob controle. Mas, às vezes, trata de uma questão mais dolorosa, você vê que, tem problemas ...

MJ: Que aparecem...

NC: ... que aparecem.

MJ: Você falou de dois tópicos, que me lembraram uma questão que eu tenho pensado, né, que é, essa relação da escala. Acho, que, você falou disso quando você fala da escala do desenho do corpo.

NC: Sim, do corpo.

MJ: Você situou essa escala grande, em relação à escala, talvez, menor, do desenho de observação. Mas, também, quando você falou da relação do coleguismo da turma, que você anda na sala, quer dizer, tem uma escala de movimento, que é maior do que aquela da carteira que a gente está, aqueles bem acostumados, e, também, da escala da bolinha do MIT que a gente, durante muito tempo, durante quase dois anos, lidou com isso. Como é que você vê essa relação dos corpos discentes antes, em pandemia e pós-pandemia? Independentemente da disciplina que você dá, que começou pandêmica, né, começou online, mas, como você dá aula já há mais tempo, como é que você vê esses corpos, né, naquele momento histórico, nesse momento histórico pandêmico e pós-pandemia?

NC: Olha, eu, eu, eu não tenho muito... É engraçado, talvez eu tivesse uma visão mais assertiva antes da pandemia. Depois da pandemia, eu confesso que eu relativizo mais, sabe? Então, não tenho uma certeza nisso que eu vou falar, mas eu sinto, percebo corpos mais infantis, muito mais infantis, depois da pandemia.

MJ: Em que sentido? Uma situação que você quiser contar.

NC: É, é uma sensação, assim, a partir, é, as referências deles são referências muito de coisas infantis, sabe, de desenhos animados, de games, de coisas que são do universo mais infantil, das crianças, entendeu? As formas de vestir, às vezes, então, eu sinto, assim, um pouco uma infantilização, talvez um pouco mais, é ... Embora, é isso que eu te falei, entendeu, é uma sensação, eu não tenho uma certeza nisso que eu falei, né?

MJ: Sim

NC: Até a postura em sala de aula, talvez, acho que eles estão muito mais, assim, aquela coisa de colégio, de bagunça, de conversar muito, de não sei o quê,

MJ: mais escolar...

NC: ..., mais escolar. Uma atitude, talvez, sabe, ainda tenho que ir quebrando aquele padrão de escola. Eu sinto que, eles chegam aqui, muito escola demais, talvez isso. E, eu não sei, eu tinha a sensação, antes, quando eu perguntava: ah, alguém faz alguma coisa corporal? Eu acho que, antes da pandemia, eu tinha um pouco a sensação que tinha mais pessoas que faziam natação, balé, jogavam vôlei na praia. E, hoje, eu pergunto, a maioria ..., do que você gosta? Ah, não sei, gosto de ficar vendo séries, gosto de... Sabe, às vezes uma coisa muito... uma vida interior muito pobre, sabe, com poucas referências. E, com poucas atividades que envolvam o corpo, muito no computador, muito digital demais.

E, isso, também, é um outro ponto, quer dizer, eu sou de uma geração antes do computador. Então, eu, obviamente, eu adoro o computador, porque, o computador é o máximo. Antes, eu tinha que desenhar letra por letra, hoje, eu aperto, um clique, eu tenho 300 mil fontes, todas maravilhosas, eu posso aplicar tudo, maravilhosas. Então, assim, eu tenho fama de ser contra a digital, não sei o quê, mas, é o contrário, eu gosto da digital, eu uso a digital, já trabalhei muito com ilustração digital. Aliás, os meus primeiros trabalhos, eram trabalhos de tratamento de imagens, já trabalhei muito com diagramação etc. Só que, eu acho que, esse excesso, que a gente está vivendo, precisa ter um contraponto, e, eu, me sinto responsável por esse contraponto, nas minhas disciplinas, entendeu?

MJ: Aham

NC: Então, eu procuro incentivar a manualidade, né? Eu tenho aquele livro, o Artífice, que, eu até indiquei para (nome omitido), e (nome omitido), também, está falando sobre isso agora, no mestrado que ela está fazendo, que é: o que, que a manualidade e a repetição, podem trazer, em termos de formação humanística, entendeu? Não estou nem falando profissional, eu acho, até que tem uma implicação profissional, mas, eu estou falando do ponto de vista estrutural, mesmo.

MJ: Sim.

NC: A gente está vendo corpos doentes, corpos adoecidos, tem uma quantidade de alunos tomando remédios, se medicando... Não estou dizendo que não é para tomar remédios, não estou julgando.

MJ: Mas, é um quadro, né?

NC: Mas, isso é um sintoma, né? O Christian Dunker, eu não sei se você conhece, um psicanalista maravilhoso, ele fala, ele tem um livro sobre isso. Quer dizer, existe um interesse ... aquele filósofo coreano, também, Byung-Chul Han, da Sociedade do Cansaço. Existe o neoliberalismo, o capitalismo extremo, que está em crise, levando a gente a essa situação toda que a gente está vivendo, pressionando, os corpos e as mentes, de tal forma, que está todo mundo adoecendo. Então, assim, a gente está vivendo, existe um interesse enorme da indústria farmacêutica em relação a isso etc. Então, não é culpa desses meninos, né, é uma... embora, muitas vezes, as pessoas coloquem como se fosse: você é um fracassado, você é um fraco, você é..., mas, a gente sabe que é um problema estrutural, um problema social muito forte.

Eu acho que, a manualidade e as questões, assim, mais físicas, os cinco sentidos etc., elas precisam ser valorizadas, e, não, serem colocadas como algo obsoleto.

MJ: Certamente.

NC: Eu acho que é um contraponto, eu acho que é um antídoto, sabe, para trazer um pouco de segurança, um pouco de ... Obviamente que, eu não estou negando nada, então por isso eu incentivo essas práticas, é o máximo que eu posso.

MJ: Você falou dos cinco sentidos, e, isso, tem tudo a ver com o campo da multimodalidade,

NC: e, do mundo sensorial.

MJ: e, do mundo sensorial. Como é que você vê essa chegada dos estudantes, você trabalha com o primeiro período, você falou calouro, está pegando bem essa virada de chave. É, como é que você vê essa sensibilização, ou essa habilidade, talvez, a produção de sentidos fora da verbalidade, é, enfim, para a produção do design, que é o campo em que a gente está inserida. Porque, a gente poderia falar disso em várias outras áreas, mas, a gente nesse lugar, aqui, específico, que tem uma produção com características específicas, também. Como é que você vê essa sensibilidade deles, à produção de sentidos, que parte dos cinco sentidos?

NC: Eu os acho muito verbais, acho eles muito na palavra, e acho eles pouco... e tudo no celular. Eu acho que, assim, tudo parece que é possível ser resolvido pelo celular, né?

MJ: Uhum

NC: A ideia de projeto é muito, ainda, difícil para eles, sabe, é sempre uma... E, outra coisa, também, eu acho, qualquer coisa que você fale, eles vão buscar as primeiras referências no

Pinterest, ou no chat GPT, sei lá, mas, o Pinterest, é um exemplo. Então, você fala: o que é um corpo leve? Aí, eles vão lá, corpo leve no Pinterest.

Então, assim, tem, também, uma crise do processo criativo, e, eu acho que, isso pode, ou não, estar ligado, isso poderia ser uma hipótese, não sei, não tenho estudo suficiente para isso, se é esse atrofiamento dos outros sentidos. Por exemplo, o tato está muito em baixa, os cheiros estão muito em baixa, o próprio paladar está muito em baixa. Você vê que, a comida que eles comem, em sala de aula, eles comem de uma forma, tipo, glub, glub, glub, glub, engolir, sanar a fome. Então, assim, saborear, experimentar um cheiro de uma planta, a gente tem várias aqui, esse encantamento, digamos assim, não rola essa contemplação, essa coisa.

Então, às vezes, eu faço dinâmicas, por exemplo, tem uma aula que falo: vamos ver os corpos. Então, a gente anda na sala, senta e tal, eu falo: agora para, observa, e, assim, não é para julgar, é para observar. Porque, isso, também, é um outro ponto: uma análise, uma percepção, não é um julgamento, ah, não, ele está andando errado, ah, isso aqui está isso, aquela está boa, aquela está firme ... não, observar, observar, como é que anda, como é que não anda, como é que senta, está dormindo, está cansado,

MJ: Uhum

NC: está no celular, há quanto tempo que está no celular, como é que está o corpo, né, o pescoço está para baixo, alguém está olhando para cima, ninguém está olhando para cima, ninguém olha mais para cima, entendeu? Então assim, você pode observar um, você pode fazer uma observação geral, então, eu tento trazer um pouco isso para eles, entendeu? A ideia é de observar o contexto, então, eu acho que, os sentidos precisam, e isso, as práticas também de meditação, elas têm uma conexão para o mindfulness, que é essa consciência do momento presente. Então, isso ajuda um pouco a ativar, ou, pelo menos, para eles lembrarem que tem, não é?

MJ: Sim.

NC: Então, isso pode estar relacionado, eu acho, a um certo atrofiamento dessas possibilidades que você estava falando, de poder o corpo estar sendo relacionado em outras relações, muito sensoriais e multimodais, de outros sentidos. Então, eu acho que tem muitos desafios a vencer, né, mas, eu acho que é fundamental, e, eu acho muito legal ter essa disciplina.

MJ: É, e é interessante, porque, mesmo vocês tendo, eu ainda não entrevistei (nome omitido) e (nome omitido), devo entrevistá-los nas próximas semanas, mas dá para perceber que, tem uma função, assim, né, essa disciplina, que é, colocar essa palavra em questão, colocar a palavra corpo em questão, fora do contexto da moda,

NC: Isso.

MJ: porque, a moda lida o com corpo, de uma forma mais direta, do ponto de vista do campo.

NC: É. E, tem uma coisa, também, que é o seguinte: é que eles entendem, e, isso, também, eu falo, o Ripper, ele sempre falava, né, que, o design é a relação, você tem, aqui, o sujeito, a pessoa, e, você tem, aqui, a coisa, o objeto, sei lá, uma imagem, e, você tem a relação, e, o design, está nessa relação. Então, é isso, eles entenderem que, o design, é um corpo, né, que está, ali, criando, e, é para esse corpo, que a coisa está sendo feita, né? Então, assim, quando, mesmo você fazendo um game, uma coisa assim, são outros corpos que vão receber, e, se relacionar com isso. E, como é que esses corpos estão?

MJ: Você respondeu a próxima pergunta que eu ia fazer, mas, eu vou fazer de qualquer jeito, porque, acho, que, é legal ter o registro.

A primeira entrevista que eu fiz, foi com (nome omitido), que, enfim, é a supervisora da Adaptação de corpo em moda, então, tem um pensamento sobre o corpo, que, está num lugar bem específico. E, isso, tem sido interessante, ver como o professor, dependendo do que ele está ancorado, ele está pensando nessa relação da corporeidade em uma dimensão. Embora você, acho, que, esteja bastante ramificada, dando aula para ênfases diferentes, talvez, sua prática seja mais do campo da comunicação visual, de uma forma ampla.

NC: Sim, sim.

MJ: E aí, (nome omitido), nessa entrevista, a primeira coisa que ela falou foi assim: tá, eu preciso diferenciar duas coisas, uma coisa é o corpo projetado, o corpo para onde a moda projeta, e, outra coisa, é o corpo pedagógico, esse corpo que está ali na sala de aula, é informação, que, é o corpo que a gente está lidando, e, que, eu, estou investigando, né? É, no caso da comunicação visual, você vê relações, quais são as relações que você vê entre esse corpo projetado, da comunicação visual, que é isso que você estava falando agora, né, (inaudível) com o próprio corpo do aluno em formação?

NC: Sim.

MJ: Como é que essas relações se estabelecem?

NC: Eu acho que, posso estar errada também, não tenho muita certeza, eu acho que, quando você vai ficando mais maduro, você vai tendo menos certeza, né? Mas, eu acho que, eles veem esse corpo, para quem eles vão projetar, como um corpo idealizado, sabe? Inclusive, esse é um dos meus objetivos, quando eu falo do corpo do mundo, é mostrar que é um corpo que cheio de problemas, cheio de questões, cheio de desafios. Então, você pode ter um corpo, de um povo ancestral, que as crianças estão pulando no rio, que estão livres, estão rindo, e, você pode ter um corpo, de mulheres, que tem cortado fora os seus clitoris, por uma questão cultural, e, que, isso é super controverso.

Então, assim, você tem corpos que vão funcionar, é muito difícil essa generalização, eu vou fazer um produto para o corpo XY, e, que, a gente faz, tem que fazer na nossa área, mas é sempre muito delicado, porque a gente está lidando com pessoas diversas, com a diversidade, né? Então, eu acho que, existe uma idealização deles, em relação ao corpo perfeito, e, como se eles não fossem inferiores, eles têm uma coisa de autoestima baixa.

MJ: Uhum

NC: Eu tenho uma aluna, que, ela fala, e ela é uma menina relativamente esclarecida: não, mas, é porque eu me sinto mal, porque, eu estou no Instagram, fico vendo aqueles corpos, não tem nada a ver comigo, meu corpo, eu me sinto mal, acho que meu corpo é fora, não sei o que, já tive crises de tristeza por causa disso, nan, nan, nan... E, é uma menina é relativamente esclarecida, entendeu? Tive uma aluna que fez um trabalho lindo, está super solta, mas é uma menina que teve altos problemas de depressão, anteriormente.

Então, você vê que, tem uma dificuldade, e, acho, que, eles imaginam assim: que tem aquele corpo ideal, que é aquela pessoa que não tem nada, aquela pessoa que é feliz, que é magra, que é isso, que é aquilo...

MJ: Isso aparece em representação, né?

NC: É, porque, eles têm isso o tempo todo, TikTok, Instagram... Agora, tem um dado, que, eu queria falar, também, que é o seguinte: é o tempo, porque, eu sinto que, cada vez mais, eles estão mais rápidos. Então, por exemplo, eu tive uma aluna nesse semestre, foi minha aluna do primeiro período, em desenho de observação, e, ela estava conversando, ela já é

acelerada, ela estava conversando comigo, porque, ela estava impressionada, porque, a irmã dela, de 13 anos, só via série do Netflix em velocidade 2, porque, ela não consegue ver nada no YouTube, não consegue ver vídeo nenhum, porque ela não tem paciência. Então, assim, isso me deu um clique, já, porque, a gente está lidando, também, com essa ..., então, eles ficam entediados muito rápido, e, tudo muito rápido. Então, são corpos que, é claro, corpo, cabeça, tudo junto, né?

MJ: Claro!

NC: A gente é um todo, mas, então, que estão funcionando num ritmo, que é, na minha opinião, muito puxado, está sendo cada vez mais acelerado, e a gente não está aguentando essa ..., vai dar ruim isso, não é?

MJ: Um descompasso, não é?

NC: Um descompasso. Claro, ela está falando da irmã dela, de 13 anos e tal, mas eu estou dizendo assim, já estamos vendo um prenúncio, entendeu? A velocidade do TikTok, porque, antes, era a velocidade do Instagram, agora, é a velocidade do TikTok, entendeu?

MJ: A coisa do áudio do WhatsApp, também, acelera a voz da pessoa.

NC: Exatamente. Então, assim, por isso que, cada vez mais, eu tenho buscado uma conversa, aquela coisa da aula expositiva, mas, e aí, fala uma palavra, não sei o quê, né? Eu procuro, durante a aula, puxar para ter a participação, para ver se a coisa se torna mais dinâmica ...

MJ: Uhum

NC: porque o tempo está... é outro, entendeu?

Eu sinto, eu tenho a sensação de que, antes, antes da pandemia, eu conseguia falar mais, explicar mais, entendeu? E, agora, eu acho que eles querem tudo mais rápido.

MJ: Acelerado.

NC: Acelerando. Agora, tem um ponto que eu, também, queria falar, que é a sala de aula. A sala de aula, às vezes, é um problema. É um problema. Por exemplo, eu dei aula, ali, na arte 2, né? Então, por exemplo, esses exercícios, eu não dava.

MJ: Não tinha espaço.

NC: Não tinha como fazer, entendeu? Quando eu dei aula no (nome de edifício omitido), eu conseguia fazer, pedir para eles trazerem papéis maiores e isso, e fazer. Então, eu, também, acabo tendo que me adaptar à sala. Por exemplo, com o modelo vivo, eu tenho que, literalmente, interromper a aula da (nome omitido), ou, chegar um pouco antes.

MJ: Que ela está do seu lado?

NC: É, pedir uma mesa emprestada, porque, lá, nós tínhamos uma mesa, assim ...

MJ: Aquela, retangular ...

NC: ... para eu poder botar a modelo. E, os alunos se viram, lá, no espaço que tem.

MJ: Quer dizer, o espaço físico, ele é totalmente determinante na sua possibilidade de dar. (inaudível)

NC: É. Na aula de corpo, por exemplo, (nome omitido), eu tive que pedir a tenda para fazer a atividade, era impossível fazer aqui. Então, eu fico um pouco limitada nesse sentido, entendeu? Ao mesmo tempo, não dá para ficar na tenda, porque eu preciso do computador.

MJ: Sim.

NC: Então, é uma logística, entendeu? Precisaria de uma sala que eu pudesse ter um pouco de tudo, né?

MJ: É, um cronograma que se eu pudesse ter liberdade para ir, cada momento da disciplina, para um lugar, né?

NC: Exato, exato. Eu gosto, também, de fazer uma ou duas aulas fora no campus, porque a gente vê o corpo na vida, o corpo em movimento, o corpo nos corpos.

MJ: No cotidiano.

NC: No cotidiano, entendeu, que é isso. Então, tem esse aspecto também, que eu acabo me adaptando ao que tem, né?

MJ: Sim.

E, para encerrar, eu queria te perguntar: qual é o lugar, quais são os lugares do corpo na educação, de uma forma mais ampla, né? A gente vem falando da sala de aula de design, das relações com o curso...

NC: Olha, eu acho que é fundamental, sabia? Ainda mais agora, nesse mundo que a gente está. Então, eu acho que é isso. É entender que o corpo é multi, muito sensório, múltiplos sentidos, múltiplas possibilidades. Que você tem o seu corpo, você tem o corpo do outro, você tem os corpos do mundo, você tem os corpos sonhados, os corpos idealizados. Você tem os corpos que são formatados e, que, é importantíssimo desenvolver um olhar crítico em relação a, como os corpos são apresentados por nós, pela mídia, pela nossa cultura. O Rio de Janeiro tem isso muito forte. Então, a gente ter um questionamento crítico em relação a isso, é fundamental.

E, acho que, o corpo da educação é a gente tentar sair desse modo escola. Por que a gente tem que ficar sentado, de frente para o professor, tipo, um do lado do outro? Ter aulas que a gente possa fazer, e, aí, o espaço físico é importante, que a gente possa fazer roda, que a gente possa botar todo mundo no chão para fazer uma atividade, que sejam corpos que se mexam, entendeu?

Então, assim, atividades ligadas ao teatro, eu acho que isso seria super importante, entendeu? Porque, eu acho que isso, inclusive, quando eu fiz aula de teatro, quando eu estudei aqui, porque, tinha aula de teatro, há 18 anos, e, fiz, há 10 anos atrás, já velha, uma macaca velha, fui fazer (nome da instituição omitido), e, assim, isso é super importante para mim, como professora. E, tinham várias pessoas lá, que eram de empresas, pessoas tímidas, que estavam indo para lá, para poder fazer uma apresentação na empresa, para ter uma coisa... Então, isso não é só uma habilidade, do ponto de vista pessoal, também, do ponto de vista profissional. Por exemplo, eu gosto muito de fazer umas coisas, de brincadeiras, em sala de aula. Às vezes, eu vou para trás, aí, todo mundo tem que virar, e, fica todo mundo meio perdido. Eu gosto muito de mudar as dinâmicas, faço todo mundo junto, faço um olhando para o outro, faço grupos. A cada aula eu fico tentando inventar. Essas dinâmicas que eu, também, aprendi e, pedi até para (nome omitido), para fazer, também, com eles, essa coisa de todo mundo andando, ter que se olhar, e, aí, para, aí, volta, não sei o quê.

MJ: Reconfigurar ...

NC: Reconfigura, porque, eles nunca viveram nada igual, entendeu? Então, é sair desse padrão, e, do padrão ... tic, tic, tic (dedo clicando no celular)

MJ: Celular, né?

MJ: São os dois, são os dois. É isso. Então, gente, vamos olhar para cima, vamos ver que tem teto?

MJ: Interessante isso, né, não tinha pensado nesse aspecto, do celular, essa coisa da rede social. Ele só reforça uma postura que já é escolar, que é a da carteira...

NC: É, exatamente.

MJ: ... do quadro, do livro, do quadro, do livro.

NC: Exatamente.

MJ: Então, tem um paralelismo, é interessante de ser explorado também.

NC: Exatamente. Então, eu acho que é fundamental, assim, eu acho que estou aprendendo, inclusive, quero muito ver o resultado do teu trabalho, porque eu vou aprender um monte.

MJ: Ah, tomara...

NC: Com certeza, porque certamente vão ter outros olhares, outras coisas, e, vai ser importante para mim, para ler o teu trabalho e tudo, para aprender, porque eu também, tudo que eu estou falando para você, é a partir dessa experiência, desse olhar, mas assim, estou muito atenta, porque eu acho que eu preciso aprender muito, ainda, sabe?

MJ: É. Obrigada. É, demais.

NC: Imagina.

MJ: Tem sido muito interessante, assim, porque, uma das questões que está aparecendo nas entrevistas, é que a gente, de fato, não fala muito sobre isso, embora seja absolutamente, fundante na prática educativa, na prática docente, na prática de aprendizagem... E, aí, como falta repertório, como falta a gente trocar, porque, as experiências são muito diversas, interessantíssimas, interessantíssimas.

NC: Não, e, a gente pensar no nosso corpo, em sala de aula.

MJ: Exato.

NC: Que é isso, que, eu fico, também, pensando: espera aí, eu tenho, também, eu estou fazendo isso, eu tenho que mexer o meu corpo, eu tenho que, né? Eu tenho que ..., eu, também, como é que eu sou, em sala, né?

MJ: Sim.

NC: Então, isso também, porque a gente começa fazendo uma reflexão sobre como a gente está, né?

MJ: Exato. Isso é um lugar da, da mestrância, né?

NC: É.

MJ: A gente precisa estar ali, em ação, no lugar que a gente quer provocar, né?

NC: Exatamente. Com muito respeito, obviamente etc. Mas é fascinante, assim, eu tenho aprendido, assim, à beça.

MJ: Legal.

NC: E, eu estou gostando muito da disciplina, eu tive um bom feedback, esse semestre, assim, acho que foi legal.

MJ: Então, já está indo para o segundo ano fechado, essa disciplina? Tipo isso, né?

NC: É, eu acho que exatamente, eu acho que tem dois anos.

MJ: Dois anos.

NC: São quatro semestres.

MJ: E, vai ficando, também, mais... menos arestas, assim.

NC: Por exemplo, eu pedi para os alunos, sempre peço, né, o que vocês acharam? Tem alguma sugestão, não sei o quê. Por exemplo, teve uma aluna que, ela pediu, para todas as aulas ter uma meditação de dez minutos.

MJ: Olha só. São duas aulas semanais, de duas horas?

NC: Exato. Então, eu falei, nossa, a gente fez pontual, né? Eu falei, nossa, será? Aí, os outros falaram: é, pode ser super legal, não sei o quê. Então, você vai também, né?

MJ: Sim.

NC: De quinhentas coisas que a gente não vai falar, eles falaram isso.

MJ: Quer dizer, modificou.

NC: Acho que a gente tem que adaptar. Mas, eu sou defensora das coisas, assim. Não, e o manual é interessante, porque ele é mais demorado.

MJ: Ele já tem um tempo, né, característico. Interessante, você falou do projeto, em algum momento, também, e, fiquei aqui, pensando agora nessa relação com o tempo, porque, o projeto, ele é uma disciplina, ele é uma prática longa, né? Não são pequenos resultadinhos, você tem que ter um fôlego de construção, de pensamento... E, como a gente tem essa dificuldade, assim, por ter uma estrutura de 4, né, agora.

PATRÍCIA AMORIM
11/12/2023 - 15h15
Duração: 33'19"

MARIA JULIA: Vou começar a gravar aqui, dá licença... Não tenho nenhuma intenção de uso de um produto e, também, os nomes dos participantes da pesquisa não vão ser

PATRÍCIA AMORIM: Uhum...

MJ: ...identificados. E aí aproveitei isso para meio que introduzir isso, né, o campo da minha pesquisa que é justamente tentar entender o quê que o corpo... como a gente vê o corpo no processo pedagógico em design, né? A minha pesquisa de mestrado, ela trabalhava com as linguagens multimodais, tentando identificar isso nas práticas de sala de aula. Então eu fui a várias disciplinas do eixo de linguagens olhar como os professores estavam lidando com a multimodalidade, qual eram os modos comunicacionais que estavam ali mais presentes,

PA: Uhum...

MJ: ...né, e aí, enfim, a sua disciplina, inclusive de linguagem gráfica, fui observar isso. E aí no doutorado continuei, né, com esse tema da multimodalidade. Mas aí, com a pandemia, com a ruptura da pandemia, do distanciamento social, da aula online, a questão do corpo enquanto, é... construtor de sentidos, né, o corpo enquanto matriz de formação veio muito forte! Minha pesquisa tomou um pouco esse desvio

PA: Uhum...

MJ: ...de tentar começar a triangular que sentidos são esses compartilhados no campo da formação do ensino superior em design sobre o corpo. É... como é que a gente está entendendo isso no contexto pedagógico. Então, a minha entrevista aqui tem como objetivo justamente levantar esses sentidos que existem e tentar mapear possibilidades de sentidos sobre o corpo, num recorte bem específico que são os professores que estão em disciplinas em que a palavra corpo e a palavra multimodalidade aparecem de alguma forma, ou na ementa ou no próprio título da disciplina. Então... é só para contextualizar um pouco

PA: Uhum...

MJ: ...de onde vem, para onde está indo. E aí a gente decidiu, como metodologia, trabalhar com uma entrevista aberta que tem uma pergunta... só, na verdade, que é essa que eu vou te fazer, que é entender, pra você, quais são os lugares que o corpo... que o corpo tem na sala de aula de design...

PA: Hummm...

PA: Caramba! (risos)

PA: É...

[pausa muito longa]

PA: Hummm...

[desviou o olhar para baixo, hesitante]

MJ: Fique à vontade, tá?

PA: Tá... É... Huuummm...

(pausa)

MJ: Quais são os lugares do corpo na sala de aula do ensino superior de Design, a partir da... da sua prática, da sua vivência mesmo.

PA: Uhum ... Não sei se conscientemente eu já parei pra pensar nisso, assim, sabe?

MJ: Uhum...

PA: É... (pausa) Mas... porque fugindo assim da resposta mais óbvia que acho que é interessante também, né? É... tomar o... o próprio corpo como referência em projetos, né, em geral

MJ: Uhum...

PA: ...e o próprio corpo...

Então, isso é muito evidente assim na moda, por isso que eu falei: ah! tem essa coisa mais óbvia, né?

MJ: Uhum...

PA: Do corpo como uma referência em moda, ou por exemplo, na disciplina moda, corporeidade, transgressões, que eu peço pros alunos... o que eles fazem é pro próprio corpo,

MJ: Uhum...

PA: ...que é uma disciplina que eu trabalho com quatro provocações. Aí uma é só no rosto, que é a primeira, que é dissimular sua própria identidade, esconder ou potencializar,

MJ: Uhum...

PA: ...fazer alguma questão assim nesse sentido, então aí você trabalha com identidade e aí é, é livre. Depois... Hummm... Aí tem... nessa disciplina, também, a gente também trabalha com uma coisa de performance. Então uma aula que tem... que as aulas... quer dizer, a gente vai elaborando isso, ao longo das aulas, elas são bem práticas, né...

MJ: Uhum...

PA: ...mas no final acontece um registro em vídeo, onde o aluno realiza uma performance, que ele cria algo vestível pra essa performance e realiza a performance, né,

MJ: ...ele mesmo...

PA: registrada. Ele mesmo...

MJ: Uhum...

PA: Ele cria pra ele, pro corpo dele. Uma coisa que não precisa ser uma roupa... qualquer coisa que cubra o corpo de alguma forma, nem cubra tudo, pode ser uma parte... aí ele também vai dirigir como é que ele quer o registro, se é do corpo inteiro, se é um detalhe do corpo...

MJ: Uhum...

PA: É... isso é bem interessante, assim, porque o corpo é bem presente nessa disciplina.

MJ: Uhum...

PA: É... Daí... por isso que eu fico pensando... ah! e fora essa, né, que é mais óbvia, então numa aula de projeto de moda, né,

MJ: Uhum...

PA: ...de construção de vestuário... Mas, fora isso, eu acho que é a coisa do fazer mesmo, né, da sua relação, assim, é... com... com os instrumentos de... de... de projetar, os instrumentos que mediam ou que proporcionam desenhar, representar, projetar, é... desde, desde uma coisa mais... uma ferramenta mais simples, como lápis e um papel,

MJ: Uhum...

PA: ...até uma coisa mais elaborada, até um equipamento digital totalmente, sei lá, né, um tablet com uma caneta,

MJ: Uhum...

PA: ...sabe, aí eu acho que é isso, que tem essa relação de domínio, é... de domínio do uso da ferramenta, de como que seu corpo faz essa mediação, né,

MJ: Uhum...

PA: ou proporciona... é... essa realização, assim, de tarefas,

MJ: Uhum...

PA: ...dessas tarefas que vão comunicar desenvolvimentos de ideias, ou... comunicação, de projetos...

MJ: Uhum...

PA: [1] É alguma coisa por aí?

MJ: Não, é... é o...

PA: É o que eu quiser falar.

MJ: É o que você quiser, como você sentir, mas aproveitando que você me deu essa primeira fechada, acho que você localizou aí, no começo da sua fala, é... esse lugar mais... é... você usou uma palavra...

PA: (inaudível).

MJ: Óbvio, exatamente, mas que eu acho que é importante localizar desse corpo meio projetado, de certa forma, quando você fala da prática da moda, de uma ênfase de corpo-moda, você está falando de um pensamento sobre esse corpo para onde

PA: Uhum...

MJ: ...se projeta, né, isso está muito claro, e.. e aí sabendo que você é uma professora, uma designer prestadora, que está na moda, mas também está na comunicação visual, né, você tem, acho, que esse lugar de... eu não sei mais outro exemplo, as habilitações, se você quiser me trazer isso, mas

PA: Uhum...

MJ: ...pelo que eu conheço, eu sei que você está nesses dois lugares... Se você vê diferenças em relação a esse corpo projetado, quando você está no campo mais de práticas relacionadas ao universo da moda e quando você está mais no campo da comunicação visual ou da comunicação multissensorial, como é que esse corpo aparece nesses dois lugares...

PA: É... Eu acho que o corpo aparece nas questões da comunicação visual muito relacionadas na relação do que você está projetando com o usuário, assim,

MJ: Uhum....

PA: ...né, então eu não sou uma pessoa assim super da... da economia, mas é claro que eu levo questões também ergonômicas

MJ: Uhum...

PA: ...em consideração e abordo isso com os alunos, questões de... ah! é..., sei lá, vou projetar um livro, então eu sempre falo da importância da materialidade, de segurar o livro,

MJ: Uhum...

PA: ...de abrir... ah! e quantas folhas tem, porque dependendo da quantidade de folhas, ele vai abrir mais, vai abrir menos, a importância da lombada,

MJ: Uhum...

PA: Como é importante a relação de tocar, de manipular, de entender a coisa fisicamente,

MJ: Aspectos de usabilidade

PA: É!

MJ: Interação.

PA: ...é, aspectos da interação

MJ: Uhum...

PA: ...por mais que seja uma coisa dimensional, um cartaz, a relação de distância da leitura,

MJ Uhum...

PA: ...né, por exemplo... sei lá, semana passada teve uma matéria com o primeiro período, que eram cartazes, né,

MJ: Uhum...

PA: e... eu falava... eu falei, eu acho que no fechamento da disciplina, eu falei: gente, está vendo como é diferente? Aí falei... E fiz uma dinâmica: gente, agora fica todo mundo em pé, em frente dos cartazes, agora olha mais perto,

MJ: Uhum...

PA: ...olha de longe, vê o que você percebe de longe, vê o que você percebe na metade do caminho, agora chega bem de pertinho,

MJ: Uhum...

PA: ...então, é... falava, né, olha como o...o... os elementos gráficos eles chamam a atenção de modo diferente, dependendo de onde você se posiciona em relação ao cartaz,

MJ: Uhum...

PA: ...e aí, acho, que nesse sentido – eu vou usar a palavra sentido - né,

MJ: Uhum...

PA: ...é...eu acho que vc... que eu consigo ir estimulando, é... sensorialmente, assim, né, de fazer, é... até... essa coisa de treinar o olhar, né, treinar a percepção[2] ,

MJ: Sim...

PA: ...uma coisa que até os alunos comentaram, que eles estavam se sentindo percebendo mais coisas, depois dessas... das dinâmicas,

MJ: Das dinâmicas...

PA: ...assim, ao longo da... ao longo do semestre.

MJ: Sei... E aí, acho que quando você fala dessa relação de, levanta e vai lá, vai mais perto, você está falando dessa relação do corpo no espaço, né?

PA: É!

MJ: Do corpo no espaço, não mais do corpo projetado, mas do corpo pedagógico, no sentido de que, claro, você está falando nesse corpo para quem a gente está projetando,

PA: Uhum...

MJ: ...mas também quando você pede para eles levantarem, vai na frente, vai atrás, você está falando já do... desse corpo pedagógico que está em formação,

PA: Uhum...

MJ: ...né, e aí, entrando no... no assunto espaço, como você vê que as salas de aula que você está dando aula atualmente, ou as que você já tem de repertório, das muitas que você passou, como você vê essa relação espaço-mobiliário-corpo na sua prática pedagógica, assim, no sentido de... do que você avalia da relação do espaço implicando, de certa forma, a disciplina, ou alterando determinados princípios de...

PA: Uhum...

MJ: ...do gesto pedagógico, da prática docente.

PA: Ah! entendi... Essa parte eu acho que... tem umas salas que são mais engessadas, assim, (nome de instituição omitido), que eu acho que são mais complicadas, mas em geral o design atualmente... eu já dei umas aulas no (nome de edifício omitido) que são mais complicadas...

MJ: Uhum...

PA: ...e tal. Mas, acho que a gente, não sei se a gente ainda tem sala lá, se o Design ainda tem sala lá,

MJ: Uhum...

PA: ...essas salas com carteiras e tal, né,

MJ: Uhum...

PA: ...mas... eu acho que atualmente, é... o que acontece é que também para a aula ter alguma coisa mais dinâmica, eu gosto de variar a própria arquitetura da sala

MJ: Uhum...

PA: ...e a disposição, para não ser toda aula igual, então tem aula que... é... eu gosto de fazer com uma mesona no centro, tem aulas que eu gosto de botar os alunos... fazer eles saírem das mesas e só ponho cadeiras na parte da frente

MJ: Uhum...

PA: ...e faço uma espécie de auditório, faço uma roda, se é um dia que a gente não vai desenhar, não vai pegar... se é... se é só uma coisa de olhar trabalhos,

MJ: Sei...

PA: ...de ficar fazendo conversa, eu acho melhor não ter a mesa no meio, porque vira mais uma barreira,

MJ: Uhum...

PA: ...então eu sinto os alunos mais conectados e mais próximos, quando eu só faço um jogo com as cadeiras...

MJ: Uhum...

PA: Então, o fato da... da gente ter algumas salas de aulas, assim, bastante amplas, com essas mesas grandes de roda,

MJ: Uhum...

PA: ...é uma coisa que dá uma mobilidade e os alunos já perguntam assim, às vezes: como você quer hoje, professora?

MJ: Já entram em sala...

PA: ...como você quer? Já sabem como é que vai ser hoje, hoje, hoje vai ser assim...

MJ: Quer dizer, eles mesmo já... já estão

PA: É...

MJ: ...criando alguma familiaridade com essa possibilidade.

PA: Eles vão pegando essa familiaridade. E principalmente primeiro período, cara, acho muito importante,

MJ: Uhum...

PA: Acho que fica mais dinâmico, mais atraentes as aulas,

MJ: Sei...

PA: ...assim... e eu gosto e... e sinto, ainda mais hoje em dia com muitos celulares e mochilas grandes, assim, fica um negócio muito poluído.

MJ: Uhum...

PA: Então eu gosto de fazê-los saírem de perto das coisas, (risos)

MJ: Ótimo!

PA: ...das coisas deles.

MJ: Legal! Essa coisa dos objetos, mesmo, como os objetos estão interferindo ali

PA: É!

MJ: ...na atenção

PA: É!

MJ: ...e na troca. Interessante...

PA: O fato de fazê-los mudarem de lugar, eu falo: vem só com uma caneta, vem só com um lápis e um papel...

MJ: Uhum...

PA: ...tá bom! Aí eu, eu acho que isso ajuda também na didática,

MJ: Sim, quase como se...

PA: ...e na... conexão deles ali com o conteúdo, como... como se concentrar, para eles se concentrarem e tal... se entregarem, né, para fazer uma imersão, assim...

MJ: Bacana...

PA: Que mais?

MJ: E aí, trazendo um outro... puxando um outro fio que você trouxe também, a gente estava falando dessa relação da taxa que aproxima/distancia que eles falam para você: ah!, ... que estou percebendo mais...

PA: Uhum...

MJ: Como é que você vê quando... como é que você lê essa fala deles "estou percebendo mais", se você percebe isso na relação desse corpo que está ali em aprendizado, e aí, aproveitar para juntar com uma outra... um outro tópico, que é essa relação da percepção quando você estava na pandemia,

PA: Uhum...

MJ: ...e agora. Você tem muitos anos de docência, então você tem o antes da pandemia, a pandemia, agora, assim... estou perguntando para professores que já têm essa trajetória, como é que eles veem esse corpo perceptivo do aluno, é... considerando esses momentos históricos, esse momento pandêmico que traz particularidades, assim, né, o corpo confiado,

PA: Uhum...

MJ: ...a presença da tela também.

PA: É...

MJ: Então, que corpo perceptivo é esse que você identifica, como é que você o vê?

PA: Então, eu... é... noto que... muito bom que a pandemia não tenha, enfim... ela foi longa, ok, mas... super longa, mas acho que ela foi... eu, eu acho é que eu estou sendo otimista, eu espero, né, que tenha sido remediado, assim, esse gap...

MJ: Uhum...

PA: Eu acho... na verdade, eu acho importantíssimo para qualquer formação, sabe, de qualquer curso, a... a relação, né, a troca entre as pessoas. Mas no design, para algumas disciplinas específicas, então, ela é fundamental, essencial, né?

MJ: Uhum...

PA: Então, hummm... cara, por computador... por computador, né, na online, era muito, muito complicado por algumas disciplinas.

MJ: Uhum...

PA: Muito complicado!... E... não sei se era uma coisa assim que precisava de ter - eu não cheguei a ter - sei lá, mais recursos, de ter mais de uma câmera ao mesmo tempo, uma câmera - sei que tem alguns professores que desenvolveram coisa assim, né - uma câmera apontada para uma coisa de um desenho, a outra virada para o rosto ...

MJ: Uhum...

PA: ...do professor que está falando, e tal... mas eu não cheguei a... porque eu dei, eu só dei na verdade... foi bem na época que eu fiz meu doutorado sanduíche ...

MJ: É verdade, você estava fora, né? É!

PA: Aí eu não dei a pandemia inteira... aula a pandemia inteira, eu não tive tempo de desenvolver, talvez eu tivesse desenvolvido ...

MJ: Outras práticas...

PA: ...outras... outros jeitos de melhorar essa transmissão, sabe?

MJ: Uhum...

PA: ...mas eu não cheguei a dar... acho que eu só dei um semestre.

MJ: Sim. Aí depois você já entrou em licença para fazer o... terminar o doutorado.

PA: É!

MJ: Então, também aproveitando isso, você vê uma diferença do corpo presencial, pré-pandemia... em pandemia e depois da pandemia, assim, da prática de sala de aula que você tem, que corpo é esse, esse corpo do aluno, né,

PA: Uhum...

MJ: ...ou você acha que, enfim, como é que você lê isso?

PA: É..... é..... Não sei... (pausa) não sei... não sei, assim... eu acho que é isso, que é upe-
rimportante

MJ: Uhum...

PA: ...na formação, essa coisa presencial.

MJ: Uhum...

PA: Eu acho que é isso, eu acho que... Eu vi esses alunos, também... eu acho que não é uma coisa que eu estou verbalizando, mas uma coisa que eles expressavam, né,

MJ: Sim...

PA: ...de como... de como potencializa... ah! de como é mais rápido, é tudo mais... como se fosse mais... facilitado, né,

MJ: Nessa troca.

PA: ...nessa troca

MJ: Sim...

PA: ...do presencial, e, também, da possibilidade de os alunos verem uns aos outros, porque o aprendizado não é só é... o... né, dessa relação unidirecional de professor e aluno,

MJ: Uhum...

PA: ...é na interação entre a turma inteira. Eu acho que muito do... muito, assim, do aprendizado, é... acontece num autoaprendizado que o próprio aluno faz sozinho, se comparando, se relacionando com seus colegas.

MJ: Uhum...

PA: Então, tem aluno que não... acho que pra também não dar bola para isso, e não percebe essa importância, né, eu gosto de falar isso também... tipo... agora nesse final de período, teve um aluno que... Era um dia de apresentação de trabalho e aí ele não tinha trabalho para apresentar, só que eu só descobri isso no final, quando eu falei: - e agora você! Ele falou: - não, eu não trouxe, eu vim só para assistir. Eu falei: - parabéns!!

MJ e PA: risos...

PA: Dei mais parabéns para ele do que para quem tinha apresentado, quase,

MJ: Porque veio...

PA: ...porque eu falei: poxa! que bom que você veio, esse momento é muito importante,

MJ: Claro!

PA: ...e tal... não sei o quê... aí fiquei ... sei lá, ficam constrangidos, sei lá, e

MJ: Não vão, né...

PA: ...não vai e eu acho que eles perdem uma oportunidade enorme, assim, perante os colegas

MJ: (inaudível)

PA: Porque eu não quero essa carga do aprendizado também só pra... não é que eu não quero,

MJ: Uhum...

PA: ...eu acho arrogante, entendeu, isso não é... a responsabilidade do aprendizado do aluno, não é só ... não é minha,

MJ: Claro!

PA: ...é dele também, de capturar tudo que ele puder, ali nessa imersão, né?

MJ: Uhum...

PA: ...nessa imersão da sala de aula, da prática com todo mundo, hummm... com os colegas...

MJ: É.. é interessante, porque aí tem essa... uma coisa que aparece que é de um corpo discente, que é um corpo coletivo, né?

PA: É!

MJ: Não é só, claro, é o corpo de um estudante,

PA: É...

MJ: ...exatamente, mas é na relação,

PA: Uhum...

MJ: ...que cada turma, cada sala, né, proporciona determinados tipos de...

PA: Aham...

MJ: ...sensibilização, né,

PA: É...

MJ: ...de ativamento, assim... interessante...

PA: Tudo... eu acho que tudo, tudo a ver... a luz da sala influencia, se ela dá pra uma paisagem bonita...

MJ: Uhum...

PA: ...ou, sabe, eu acho que tudo influencia, né? Por exemplo, sei lá, (inaudível) é complicado, porque é todo envidraçado, tem sempre alguém passando, dando um tchau, tirando atenção...

MJ: Mais disperso, né?

PA: né!

MJ: Super disperso...

PA: Disperso...

MJ: Uhum...

PA: Então, é isso... essa coisa do ambiente influencia pra caramba!

MJ: Sim...

PA: Teve uns alunos que... hummm... num conteúdo estruturante, é... eu pedi pra eles trabalharem com... pra grupos subalternizados, assim, né?

MJ: Uhum...

PA: Minorias, né?

MJ: Uhum...

PA: E aí eles fizeram um projeto, eles pararam para pensar como é que era, como seria um ambiente de faculdade, fizeram uma pesquisa na arquitetura e tal, de como pensar um espaço ideal pra surdos, arquitetura surda,

MJ: Uhum...

PA: ...e eles trouxeram coisas, assim, de... de... a questão de visibilidade, né, do espaço mais amplo, algumas coisas assim que fazem o maior sentido, mas que eu também não tinha parado pra pensar... É... audição, mas assim, se você melhora os doze sentidos, né, então deixa o lugar mais visível, ou menos obstáculos, ou como vai ser

MJ: Uhum...

PA: ... é... melhor, né, pra esse... essa pessoa, mas assim pra todo mundo, na verdade, não só pra quem tem essa carência... é...do comprometimento de um... de um sentido, né?

MJ: Sim...

PA: É... aí acho que isso que, também, tem a questão de áudio, então, todo mundo quer se beneficiar das suas faculdades normais, né, hummm... o que mais?

MJ: Você falou do lab match aí, né, você trouxe essa

PA: Aham...

MJ: ...experiência. Volta um pouco no tópico do espaço, mas é uma das perguntas que eu tenho que... que eu tenho tentado encaminhar a partir do diálogo, que é essa diferença desses espaços que são pra uma prática que envolve o movimento corporal, né,

PA: Uhum...

MJ: ...e a diferença de espaços ou salas que não estão com isso exatamente dado, né, ou aulas que, tudo bem, pode ter um caráter prático, mas que tem, de certa forma, um conteúdo mais teórico, às vezes, e aí a gente entra numa questão que é dos tipos de aula, né, aulas

PA: Uhum...

MJ: ...que tem esse fator mais laboratorial e aulas que não tem, é... como é que você vê os ativismos dos corpos nesses dois, claro, são espaços diferentes, nesses dois gêneros de aulas diferentes, né, que têm objetivos diferentes efetivamente,

PA: Uhum...

MJ: É... enfim, sua percepção desses tipos de práticas, desses propósitos de práticas em relação ao corpo dos alunos.

PA: Como é que eu vejo? Mas... hummm...

MJ: Não... pode ser de alguma forma mais descritiva, assim, se você quiser falar um pouco do que você vê de fato da sua dinâmica com eles...

PA: Uhum..... É... Não, porque... (pausa) De verdade, assim, eu... eu tenho pouca... eu não tenho aulas, assim, que sejam inteiras só de conteúdo teórico e leitura e aula expositiva de início ao fim.

MJ: Uhum...

PA: É... Por conta das disciplinas que eu dou, sempre tem um pouco de prática, então sempre tem um pouco de..., às vezes, na mesma aula, né,

MJ: Uhum...

PA: ...essa variação... então, acho que essa questão da... da arquitetura da sala é fundamental, de colocar os alunos olhando uns pros outros,

MJ: Uhum...

PA: ...é... ou seja, eles podem dar uns pros outros, dessas mesas grandes que a gente tem aqui, eles pelo menos estarem compartilhando

MJ: Uhum...

PA: ...a mesa com os colegas. Isso é importante...

MJ: Uhum...

PA: ...seja qual for a aula, né, e algumas é isso, algumas precisam realmente dessa coisa em torno,

MJ: Uhum...

PA: ...em torno dessa (inaudível, é... para potencializar, né, as trocas.

MJ: As trocas... Uhum...

PA: Acho que é mais ou menos isso... beleza!

MJ: Abro uma última pergunta, então, para a gente fechar, que é: qual é o lugar do corpo na educação, como um todo, né?

PA: Uhum...

MJ: A gente foi fazer primeira a da sala de aula de design, a gente está levantando questões. Mas para você, na educação, que lugar o corpo tem nesse processo educativo?

PA: Hummm... eu acho que eu poderia dizer que é uma coisa meio que... de empatia, assim, sabe?

MJ: Uhum...

PA: ...de humanidade, de se perceber em algum lugar, um e outro compartilhando um espaço.

MJ: Uhum...

PA: Porque eu acho fundamental, assim, nas trocas entre docentes, discentes, nessa troca interpessoal, é a presença!

MJ: Uhum...

PA: É... Eu acho que é isso, acho que é! Isso!

MJ: Beleza! Super obrigada!

PA: De nada! Acho que vou ficar refletindo, também, algumas coisas, porque...

MJ: Se alguma coisa vier e quiser trocar também ou mandar um áudio.

PA: Tá!

MJ: Porque é isso, né? Acho que está sendo muito interessante, que cada professor que eu vou falar levanta várias, várias bolas, né? Assim...

PA: Uhum...

MJ: ...e a gente está entendendo que o papel da pesquisa seja mapear essas bolas, porque...

PA: Uhum... hummm..... Entendi...

MJ: ...porque, assim, é um campo que embora que seja óbvio, porque está (inaudível)

PA: E tem surgido coisas diferentes? Sabe o que que hoje uma aluna falou, uma aluna portuguesa? Ela falou, olha, eu disse antes, eu estou há três anos... ela estava insatisfeita com o curso em Portugal, veio para cá para fazer o intercâmbio de apenas seis meses.

MJ: Uhum....

PA: E falou que lá a relação é muito fria com os professores, que por mais que ela já estivesse há três anos no curso, que eles não a conhecem e que aqui ela teve uma relação tão diferente

MJ: Uhum...

PA: ...na turma comigo e com a (nome omitido),

MJ: Uhum...

PA: ...que ela acha que isso melhora muito o jeito que a gente tem de orientar ela. Que a gente conhece mais ela e sabe o que ela pode trazer, apresentar e que ela estava indo embora - acho que foi a última aula - assim, muito... tendo gostado muito, assim, desse intercâmbio.

E falando isso:- Nossa! como a relação que vocês têm comigo permitiu que vocês me orientassem de um jeito... é... como se fosse assim... melhor, porque a gente... ela acha que a gente sabia mais o que a gente podia esperar dela,

MJ: Uhum...

PA: ... é... pedir dela, né?

MJ: Um atravessamento quase do campo do afeto, de certa forma,

PA: É!

MJ: ...né, assim, que teve com essa proximidade do corpo, mas é mais do que o corpo,

PA: Uhum...

MJ: ...é um estado de... de leitura dessa outra pessoa, né? É, é exatamente, assim, então a ideia é mapear essas... esse tema, esse grande tema que faz parte da nossa prática, né, faz parte da prática dos designers muito fortemente por muitos vieses, né? Mesmo que seja o ferramental, no sentido de você ter a capacidade de estar mobilizando todas as ferramentas,

PA: Uhum...

MJ: ...mas também como uma área que produz sentido

PA: É...

MJ: ...multissensorial, né? Então a gente não está só aqui, né, na maior parte das vezes, a gente está acionando a percepção do corpo dos outros e a nossa mesma. Então isso veio pra mim muito forte depois da pandemia, né?

PA: Uhum...

MJ: Eu falei, gente, mas como é que eu vou falar de multimodalidade, multissessorialidade... Vai ter que falar de corpo!

PA: Uhum...

MJ: E aí parece uma pergunta simples, porque corpo todo mundo tem, está dado pra todo mundo, mas não é, né?

PA: Não, não é...

MJ: A gente vai enxergando a quantidade de nuances, assim, de entendimentos sobre...

PA: Uhum...

MJ: ...sobre esse... essa entidade corpo, enquanto corpo pedagógico, e aí isso tem sido muito interessante, então não tem muita resposta, a ideia é mapear e colocar essa... esse tema em discussão

PA: Uhum...

MJ: ...a partir do que vem, né? Tem vindo muita coisa diferente, é muito interessante ver a relação do tempo de docência, né?

PA: hummm...

MJ: ...e das áreas, então, como o recorte é esse de todos os professores que estão envolvidos em disciplinas que trabalham com corpo e multimodalidade, eu estou entrevistando professores que estão em muitas pontas do currículo diferentes, né? O pessoal que é mais da

moda, o pessoal que está na moda em mais algum lugar, o pessoal que está na comunicação visual e na interação, o pessoal que está só na interação, e aí como a gente vai entender, eles são corpos muito diferentes

PA: Uhum...

MJ: ...desse que a gente está pensando, né?

PA: Sim, ah! legal, legal.

MJ: Muito legal! Então, te agradeço demais, assim, se pintar mais alguma coisa que você

PA: Tá!

MJ: ...que você lembre, ou uma situação, ou um insight.

PA: Uhum...

MJ: ...estou super aceitando.

PA: Está, legal

MJ: pra ser mais insana nesse corpo aí, de voz.

PA: Está bom, está fechado! mas eu posso deixar uma coisa reverberável, tá?

MJ: Super obrigada, super obrigada!

RODRIGO MACEDO

19/12/2023 - 11h

Duração: 43'55"

(...)

MARIA JULIA: A pesquisa, desde que você leu o trabalho, mudou não em relação ao tema, mas ela mudou o direcionamento. Na qualificação do texto que você leu, eu tinha apresentado a possibilidade de um campo...

RODRIGO MACEDO: Tenho que te mandar a cópia.

MJ: Tudo bem. Vai ser até legal fazer a entrevista antes de ler seus comentários e depois você pode até comentar na entrevista os comentários, se você quiser. Os seus comentários de texto, né?

Mas, enfim, na qualificação, não sei se você lembra, eu tinha uma proposta de entrar num campo que tinha uma observação das situações de sala de aula, gerando uma espécie de risco cartográfico para falar desse movimento da relação do corpo como uma potência de aprendizado. Algumas coisas aconteceram, dentre elas o fato de eu estar hiper sobrecarregada como professora. Eu não tive condição de entrar nesse campo, o que me levou a tentar reformular a pesquisa, e perceber que tinha um passo antes dessa entrada do campo que eu não tinha previsto, mas que eu teria que fazer, que era dialogar com os docentes, tentando entender, de uma forma ampla, quais são os sentidos compartilhados sobre corpo e corporeidade com as pessoas que estão nessa ponta dessa prática formativa, então os professores. E, aí, a gente entendeu que seria legal fazer um recorte de todos os professores que estão em disciplinas, que nos seus nomes, nas suas ementas, envolvem os termos corpo e multimodalidade, e/ou multimodalidade, né?

Então, você conhece o meu trabalho, você sabe que eu venho dessa trajetória de pensar sobre as linguagens multimodais, essa questão de como é que se desfaz o verbo centrado no ensino do design, e aí o contexto da pesquisa, acho que você leu, não muda muito, né? Na pandemia...

RM: É, não, estou conseguindo conectar...

MJ: Tá conseguindo conectar, isso.

RM: É uma mudança mais na localidade do que propriamente...

MJ: Exato, é tipo, meio que um reenquadramento do corpus da pesquisa. Eu entendi que, se eu tivesse, se eu não tivesse entrado no doutorado na pandemia...

RM: Um dos meus comentários é como é que você ia fazer, porque era uma pesquisa bem extensa.

MJ: Pois é.

RM: Isso é um dos meus comentários que eu coloquei ao longo, de forma recorrente, no documento que você mandou...

MJ: Exato. Isso que, num dos comentários da banca, foi “ok, é viável, mas você vai ter que fazer um campo muito recortado, muito, muito, muito recortado.” Quase que, assim, um estudo de uma situação localizada para começar a criar possibilidade de entendimento, porque assim, acho que...

RM: É, seria um início de caminho.

MJ: O início de caminho.

RM: Não seria um campo para responder uma questão. Esse seria um insumo para você articular com revisão bibliográfica, com imersão, com a sua observação como partícipe desse processo.

MJ: Exato.

RM: Eu acho que seria essa triangulação que você teria que fazer.

MJ: É, exato. Uma das coisas que ficou da banca...

RM: Mas tudo bem, uma pesquisa, acho, não está gerando verdades universais, então, necessariamente.

MJ: É, não sei, uma questão que veio da banca que acho que foi muito boa e que me tranquilizou nesse sentido, porque eu também estava ficando preocupada com o tamanho disso, né? É... e, também, me levou para esse reenquadramento, é o entendimento de que assim, embora esse seja um tema que não é novo, né? O problema corpo-mente, corpo no ensino, ele não é pós-pandêmico. Ele é, ele vai lá no renascimento, entendeu? Isso que eu estou também trazendo na fundação teórica.

RM: E a gente trabalha isso, até no próprio (nome do laboratório omitido).

MJ: Exato.

RM: (nome omitido) falou de sala de aula, ele pode não ter tocado no termo “corpo”, mas a gente está falando de espaço. Eu, que trabalho com noção de espaço em projeto, espaço como um espaço de conceituação, de possibilidade, de potência, a gente está trabalhando com corpo, a gente dá aula com corpo.

MJ: Exato, então assim, acho que uma das maiores colaborações, de certa forma, é botar o corpo na roda.[3] Embora ele sempre estivesse, não de forma explicitada.

RM: É, explicitando isso.

MJ: Então, e eu acho que isso é uma grande colaboração, porque é o que a gente tem de mais universal, no sentido da experiência de mundo, ao mesmo tempo é o que tem de mais diverso e é o que tem de mais intangível também. Porque as experiências são subjetivas, individuais.

Então acho que assim, tem um caldo aí interessante que eu acho que a pesquisa, indo para esse lugar, de trabalhar com um corpus que é discursivo...

RM: Sim, acho legal.

MJ: Trazendo, meio que, levantando essas vozes e mapeando justamente os sentidos negociados sobre corpo na sala de aula.

E aí, já entrando na entrevista, sobre o termo de consentimento, é uma entrevista aberta, né? O objetivo desse material não é virar um produto que vai ser exposto, no sentido de divulgado, mas é fomentar insumo analítico. Eu vou trabalhar com análise de conteúdo, com certeza, não sei se mais alguma coisa junto disso, mas só para explicitar porque está colocado aí. O material não vai ser usado de forma inteiriça, no sentido de publicado na sua integridade, que os participantes não vão ser identificados porque não faz nem sentido para a gente. A gente está querendo levantar os sentidos negociados sobre o corpo. Isso não tem a ver com individualidade, mas mais com localizar de onde essas pessoas estão falando. Então assim, o que pode ter é localizar que tantos participantes têm a ver com uma disciplina que estava ligada a tal eixo, outro que está ligado a tal eixo, e fazer esse tipo de triangulação, mas não efetivamente trazer nominalmente quem está participando. É basicamente isso que está aí no termo, depois você pode ler com calma.

RM: Depois eu leio com calma.

MJ: E aí, já entrando na entrevista, acho que não preciso explicar muito porque você já leu o texto e a gente já falou um pouco, a gente decidiu trabalhar com uma entrevista aberta que tem uma pergunta como provocação, que é essa pergunta que eu vou te fazer agora e a gente conversa a partir disso, que é, para você, quais são os lugares do corpo na sala de aula de Design?

RM: Os lugares do corpo na sala de aula de Design. (pausa) Pô, essa é uma pergunta, é uma provocação ampla, né? Porque, eu acho que, antes de pensar em sala de aula de design, eu penso em sala de aula. Então quais são os lugares do corpo na sala de aula, né, nesse ambiente de troca.

É engraçado, até conversando com os alunos, às vezes, me vem a recorrência, às vezes, da imagem de sala de aula como... da escola como prisão e da sala de aula como prisão, como ordenação, como instituição física de controle dos corpos para uma reprodução industrial, não de conhecimento, mas de funcionalidade, né? Você tem que se tornar uma engrenagem dentro de um processo mais amplo. É, e o desafio a isso começa no desenho dos próprios espaços, mas acho que começa também nos professores, né?

E aí, acho uma coisa que eu sempre me pergunto, a gente na escola é formado dentro de uma lógica, que a gente desafia como aluno, mas, quando a gente se torna professor, acho que a nossa tendência, talvez, meio síndrome de Stockholm, é a gente reproduzir aquela... a gente parte... a folha em branco nossa é essa constituição canônica de sala de aula. O professor no tablado, na frente, monopólio do discurso e os alunos, sentados, é, em repetição, como um grande padrão, nas suas carteiras viradas para frente, né?

Aí, (risos) aí, a gente vem para o design. O Design tem vários espaços. Tem espaço de ensino teórico-prática, tem espaço de ensino de projeto, que aí a gente está falando em que você usa não só a sala de aula, os corpos transitam entre espaços, entre um campo no qual ele dialoga com um parceiro, um laboratório no qual ele experimenta, um lugar onde ele vai

comprar insumos para fazer alguma coisa do projeto e, a sala de aula, na qual ele vai ter orientação, ter acesso a conteúdo, enfim. Então são várias posturas que são cobradas a partir de um estímulo que é gerado a partir das disciplinas.

Acho que o Design sofre com um problema que é assim: como é que a gente quebra a lógica canônica escolar e que está inscrita nos corpos, os corpos esperam, né, esse lugar de autoridade, esse lugar de sala de aula, esse lugar de esperar que o conhecimento venha dali para cá, da frente da sala para a gente e que somos todos iguais, né?

É... Vai ser uma viagem isso, estou me reconstruindo em torno da pergunta.

Então assim, e, aí, eu acho que a gente parte, eu, pelo menos, vou falar da minha prática, eu gosto de partir desse lugar, de partir desse lugar subvertendo esse lugar. Eu parto da ordenação, eu acho que a carta da autoridade é a nossa primeira interface com o aluno, porque é o lugar comum, é o lugar que ele significa, é o lugar no qual, ou como ele significa esse espaço e a postura inicial dele, do sentar e esperar o professor. Eu começo usando em aulas expositivas, mas, eu começo quebrando isso com “beleza, agora a gente vai se dividir em grupo, vamos fazer um trabalho”, mesão.

E, a gente tem vários protocolos que a gente começa a ensinar para os alunos,[4] que são esses protocolos que movimentam o corpo dentro de sala de aula, que botam esse aluno para trabalhar, não que não exista o cerebral,[5] mas que existe o corpo em agitação, o corpo que tem afeto, o corpo que sente as coisas, que sente o papel, que sente a mesa, que sente o lápis[6] . Não estou falando do aluno de agora[7] , estou falando de uma construção de muito tempo, né?

Projeto é uma aula extremamente complexa, então, no projeto, a gente tem os corpos que transitam,[8] que vão de um lugar para outro, e, uma sala de aula, que pode ser tanto extremamente passiva, enquanto eu espero uma orientação, quanto extremamente ativa, enquanto eu demonstro alguma coisa para o professor. Eu estou falando muito da relação, estou falando muito do aluno, mas estou falando muito do professor, eu me entendo como um professor que eu tenho que gesticular, eu tenho que estar na frente, eu tenho que dar tensão e entonação para tudo que eu falo, e essa entonação e, às vezes, repetição, não é programada. Mas, ao mesmo tempo, é um pouco, porque eu quero marcar alguns aspectos, algumas coisas nos alunos, eu quero fazer da minha repetição e da minha inspiração corporal, às vezes, uma forma, né? [9]

Eu tenho reparado que eu tenho feito, muito pós-pandemia, eu não usava muito o quadro, antigamente. Hoje, eu uso muito o roteiro, eu inicio a aula com um roteirinho, no canto esquerdo do quadro, e, durante a aula, eu vou subvertendo esse roteiro, eu vou mudando, eu vou explicando e fazendo esquema no quadro. E, os alunos me falam, “eu só entendo, eu entendo o que você está fazendo”, mas eu falo, “meus esquemas não são para vocês entenderem”, quer dizer, não são para vocês copiarem e terem ele morto no caderno. Eles são, na verdade, uma extensão do meu corpo enquanto eu estou explicando, e eu vou desenhando e rabiscando e botando seta, indo para lá e para cá, voltando e andando.

E isso, eu reparei que gera uma atividade que eles começam a entender que não é o diagrama final do quadro que interessa, eles começam a lembrar pelo movimento que eu faço o que eu estava falando naquele momento[10] . Tanto que já teve aluno falando, “naquela aula você fez aquele quadro assim”, eu falo, “todos os meus quadros são assim”; ele “não, assim, você fazia isso, isso”, aí eu falo, “porra, maneiro, era isso”. E, eu comecei a pegar essa dinâmica mais para cá, pós-pandemia, né? Eu acho que eu perdi a pergunta original.

MJ: Maravilhoso. A pergunta original é: quais são os lugares no corpo da sala de aula de Design.

RM: Estou explorando pela prática

MJ: Posso aproveitar, então, o que você falou hoje aí, e já ir botando algumas lenhas na fogueira aqui?

RM: Pode

MJ: Você tocou em algumas questões que eu acho que são exatamente a discussão da pesquisa, né? Uma delas tem a ver com a questão da temporalidade, você fala da pós-pandemia, você começou a usar mais um quadro, enfim, então.

RM: Dessa forma.

MJ: Dessa forma, exatamente, que tem a ver com outra pergunta que eu vou fazer, mas enfim, a primeira é, como você localiza essa relação corpo, na sala de aula de Design, pré, em e pós-pandêmica?

RM: Tá.

MJ: Se você consegue articular sobre isso, se você teve alguma percepção sobre isso, acho que principalmente pré e pós, né, porque em, a gente, o corpo não estava visível, embora ele estivesse ali.

RM: A gente só tinha evidências da interação, mas a gente não tinha, o corpo não existia porque a gente só tinha acesso na tela.

MJ: E aí, outra pergunta que tem a ver com essa questão que você falou do tipo de uso do quadro, né, em que o desenho, o esquema, ele é a extensão do movimento, ele é quase que o rastro do movimento, de certa forma.

RM: Sim.

MJ: Vou entrar numa questão que tem mais a ver com a razão pela qual você está aqui, de certa forma, que é que você está numa disciplina chamada de Linguagem Comunicação e Discurso do Design que tem a palavra multimodalidade dentro da sua ementa

RM: E eu uso a minha forma de dar aula, inclusive, para explicar multimodalidade[11] .

MJ: É isso. Então, quando você fala desse desenho do quadro, desse gesto do quadro que registra o movimento, pelo movimento, eles se entendem, uma outra questão que eu tenho investigado é sobre a polissemia da palavra sentido. E eu estou falando isso para você, especificamente, porque a gente está numa disciplina, e eu estou também, que a gente lida com o conceito de semântica, que é um tipo de sentido, mas que a gente também lida com o sentido da sensorialidade.

Tanto que as palavras multisensorialidade, pós-sensorialidade, multifinalidade[12] , também estão implicadas nessa ementa.

Se você vê relações, ou se você poderia tecer divagações sobre esses dois sentidos...

RM: Divagações, sempre posso (risos).

MJ: ...desse sentido, aonde essas coisas se articulam, o sentido da sensorialidade e o sentido da semântica.

RM: Mas primeiro para falar do pré e pós-pandemia.

MJ: Como você quiser.

RM: Eu vou por ordem para, também, não quebrar muito, até porque tem uma coisa que eu... Só refaz a pergunta do pré e pós, só para eu responder.

MJ: Se você localiza mudanças, alterações, permanências desse corpo pré, em e pós-pandêmico.

RM: Eu acho que o corpo, em relação à sala de aula, ao espaço, em relação aos objetos de aula, isso é uma coisa que eu localizo uma diferença brutal e que eu tenho visto isso como algo bastante problemático. O aluno entende, uma coisa, eu estou vendo você anotar aí no caderno. O aluno entende como caderno o tablet, e ele desenha no tablet. Não é que ele não consiga ter a competência de desenhar no tablet, ou de escrever no tablet, mas ele perde um canal, se a gente fala de sinestesia, ele perde um canal sensorial nesse processo. Não que não exista tato, mas o tato é sempre igual, e mais, a tela é virtual e ela é profunda. Você troca de tela para outra, então tudo tem o mesmo peso ao mesmo tempo, entendeu? Porque é muito fácil você trocar. No caderno, você tem uma linearidade que te obriga a fazer escolha. No papel pardo...

Teve um dia que eu vim aqui no departamento e fui pegar o papel pardo. Alguém me sacaneou e falou assim, “você é o único professor que pega papel pardo”. Eu falei, “não, mentira”. “Não, é só você”. Aí eu falei, eu peguei aquele rolo. Pô, uma merda, inclusive, porque eu tive que cortar em sala de aula. Mas assim, e eu comecei a entender que existe o board no Miro, existe o board no Milanote, existe o board no Jamboard. Recursos que a gente usou na pandemia, porque existem algumas competências que são trabalhadas de organização, e de integração de conteúdo ali.

Mas, hoje, eu vejo a diferença que a fisicalidade faz. Por mais que a Ferramenta de Eagle trabalhe, aqui é colaborativo, você pode compartilhar o board com outras pessoas, não é igual, porque não tem a mesma temporalidade, a mesma simultaneidade de eu estar botando os post-it em um board, em um papel pardo, enquanto outra pessoa está me vendo botar os post-it e me interpelando, falando, “e será que fica melhor aí?” Ou a outra pessoa metendo a mão em outro post-it e trocando. Isso é uma diferença que eu vi brutal.

Não acho que... a pandemia, acho que catalisou, ela acelerou um processo de digitalização de processos, porque coisas que eram feitas fisicamente passaram a ter que ser mimetizadas para o digital, para as equipes funcionarem, para tudo isso funcionar. Então são ferramentas que surgem. E a gente, naquele momento, só tinha essas coisas e a gente falou assim, ah, maneiro, funciona. Funciona. Eu acho que assim, em algum nível, certo ou errado, o mundo funciona, mas funcionar não é afetar, funcionar não é mudar.[13]

A memória, eu acho que a memória, o recurso mnemônico que você tem quando você manipula o caderno[14], quando você sente, estou vendo aqui que você tem dois papéis com texturas diferentes, você localiza que você escreveu no craft, não no papel mais liso, porque o seu tato sentiu isso, isso te afetou, isso é parte do que, ah, quando eu lembrei aquilo, quando eu anotei aquele negócio, quando eu vi aquilo, é o colar a coisa no caderno, é a agenda de adolescente que fica, ficava, né, desse tamanho no final do ano, tudo ficou muito plano, tudo ficou muito achatado,[15] muito 01, muito digital, muito... E, por mais que a gente tenha no digital coisas que mimetizem coisas físicas,[16] [17] a perda do físico, a perda dessa interface corporal, não que não exista uma interface corporal, existe, só que ela é uma interface corporal que achata tudo, tudo está ali na mesma plataforma.

MJ: Interessante, você falou isso do Byung Chul Han, que é um dos caras que eu até trago na tese, ele fala dessa relação do atrito, que as interfaces digitais elas não promovem atrito que gera uma espécie de contracorpo, onde você reconhece o seu próprio corpo.

RM: É tudo liso.

MJ: A condição para você se reconhecer no corpo é existir um contracorpo.[18]

RM: Exatamente, eu me efetuo no encontro, eu encontro o meu limite quando eu encontro o outro. E o corpo físico, que o tablet não, ele é facilitador para funcionar, o tablet, enfim, o digital. A profundidade, ou a textura, é simulada, tudo é simulado, mas o ato que gera aquela

textura é o mesmo, com a mesma caneta da Apple, eu fiz a mesma. Para o meu corpo a informação é igual, o efeito no tablet é outro, mas ele é digital. Enquanto que se eu pego um pincel de aquarela, e eu vou trabalhar com papel de aquarela, ou eu vou pegar um pincel de aquarela e trabalhar com papel liso, eu vou entender que a dinâmica, que o efeito é diferente. O meu corpo vai entender que o efeito é diferente, ele vai lembrar, ele vai sentir a pincelada, ele vai falar “pô, isso não é a mesma coisa”, não vai nem falar né, ele só vai sentir e isso vai virar input na sua memória.

Eu acho que está se perdendo uma dimensão do existir, do estar aqui. A gente está perdendo recursos de comunicação mesmo, isso conversa com a disciplina[19] , né?

MJ: Uhum

RM: A gente está perdendo recursos de significação que ajudam a gente a organizar o nosso pensamento e lembrar das coisas, e rememorar, e reencontrar a nossa memória mesmo. Eu acho que, isso é uma questão que... agora você falou para eu falar livremente, então eu vou falar livremente sem nenhuma base de pesquisa, assim, mas só de vivência. Sinto que é uma galera com uma memória de permanência muito curta.

MJ: O que você chama de memória de permanência?

RM: O tempo todo você tem que relembrar as mesmas coisas, a base da coisa. A G2 você entrega tal dia. Vai ser isso que você - sequência de passos. Você falou uma vez. Ou, o conteúdo tal eu dei duas semanas atrás. Mesmo que você tenha feito o exercício, que supostamente é uma fixação, ele tem que ser relembrado. A gente sempre tem que puxar de novo, tem sempre que puxar. A memória deles, porque eles lidam com muitos dados, porque eles estão o tempo todo ... têm comportamentos ansiosos, eles estão o tempo todo esperando a próxima ..., eles estão menos aqui, presentes, muito menos no passado, e, muito mais no que pode vir adiante.

MJ: Antecipação.

RM: É, o que que vem aí, né? Eles ficam em suspenso o tempo todo.

E, eu acho que, a falta dessa fisicalidade ajuda a pessoa a ficar suspensa, porque é fácil você ficar suspenso, porque tudo que está guardado para mim está digital. Tudo que está guardado na minha memória são as fotos, são os textos. E, eu nem revisito, porque está tudo lá, eu sei que está guardado, está garantido aquilo, e não me gerou nenhum afeto naquilo. Não que não exista afeto quando você olha uma memória, ou uma imagem, mas tudo ficou para trás. E, eu fico esperando que venha a próxima atualização, o que vem adiante, eu fico em suspenso.

Enquanto, que, se eu faço um caderno, um sketchbook, eu imprimo minhas fotos, faço álbum, eu estou tendo toda uma série de sentidos que eu estou, não só fazendo o meu corpo viver, para conectar, também, aquela experiência, mas, que eu estou investindo ali para que a pessoa para quem eu vou entregar aquilo, ou, com quem eu vou ver alguma coisa, também vai partilhar dessa experiência, desse afeto, e vai significar alguma coisa para ela. Então, acho que a memória, a curta permanência da memória, melhor dizendo... claro que assim, totalmente tirado da minha cabeça, é uma coisa que a gente está percebendo...

MJ: Observando ...

RM: É uma observação. Se isso tem a ver com essa digitalização da experiência, não sei, pode ser que seja um grande chute, provavelmente, é multifatorial, a causa. Mas o fato é que essa falta do atrito, do digital, do tablet, tem uma coisa também. Tem uma intenção. A facilidade para a chegada de informação é muito grande. Então, você está o tempo todo dialogando com muitos pontos de atenção e você não consegue criar prioridade, você não con-

segue criar verticalidade. O que que é mais importante do que o quê, porque tudo é apresentado na mesma plataforma, da mesma forma, e tudo, o que ganha premência é, qual é a atualização mais recente ou qual é a próxima atualização derivada dessa.

MJ: Uhum

RM: Por isso que a gente tem que ficar lembrando. Eu falei na segunda semana, eu falei na primeira semana, eu falei na terceira semana. Isso é uma experiência que eu tenho. Não sei se é ampla, mas, eu acho que, essa falta da fisicalidade impacta.

E, quando eles fazem alguma coisa física, claro que assim, não é todo mundo, mas quando eles fazem, isso gera um aprendizado que é meio combativo, mas existe. Esse semestre, por exemplo, trabalhei, na linguagem mesmo, um Lambe Lambe, que era uma síntese de uma pesquisa de campo que eles fizeram. E, o Lambe Lambe, eu falei, não é para imprimir bonito, não quero, é para vocês imprimirem ... aí, eu ensinei a fazer os ladrilhos, imprimir tiles em A4, vocês vão imprimir no RDC, que é de graça, preto e branco. Eu quero que vocês imprimam lá. Falei, é ruim, é feio, é preto e branco. Ah, eu pensei tudo colorido. Sim, pensou tudo colorido, agora vai virar tudo preto e branco. E você vai ver, o que você pensou em colorido, quando você transforma em preto e branco ...

MJ: O que acontece.

RM: Isso, o que acontece. E você vai ter que colar, porque é ladrilho. Ih, como é que cola, como é que corta? Corta, com a tesoura, ela vai ficar ruim? Vai ficar, beleza, mas vamos lá. Mas tudo isso gera alguma coisa. A gente colou até nas paredes da sala e tal.

Então assim, eu estou tentando me mobilizar para experiências que façam esse trânsito do digital para o físico, porque o digital é uma falsa promessa de que tudo é possível, ao mesmo tempo que ele achata tudo, tudo compete igual, e o físico, acho que dá uma diferença, entendeu? Eu sinto falta, hoje, nas minhas salas de aula, dos alunos terem cadernos. Alguns têm, alguns começam a usar porque eu falo, alguns não ligam e seguem usando, beleza, faz parte de cada um. Mas é uma coisa que eu tento imprimir, porque acho que faz diferença.

MJ: Eu acho que isso que você tá falando tem tudo a ver com a outra da polissemia sentido-sentido.

RM: É. Eu pedi a primeira só para ter um rastro, mas eu acho que conversa.

MJ: É, você chegou nela, né? E aí, de certa forma você chegou num outro tópico, que acho bem interessante, que é o corpo com suporte de memória. Quando você fala dessa curta permanência, dessa falta de longevidade das informações, associada ao digital, claro que a gente está aqui especulando, tem gente que está estudando isso, com certeza. Porque, a gente sabe, por outros muitos estudos, é que, o corpo, ele é um estado de permanência de memória.

RM: Sim.

MJ: Enfim, eu acho que isso se relaciona, também, com a questão da semântica de uma forma bem interessante. É, meio que para fechar. Na verdade, você já falou, você começou falando já, acho que o que eu tenho feito com as pessoas é... Mentira, eu vou trazer uma outra, vou jogar uma outra bola, como você já falou disso. Uma das questões que têm aparecido nas entrevistas é a falta de repertório para a gente falar sobre isso, que é o sentido do corpo.

RM: A falta de repertório, você está localizando entre os professores.

MJ: Entre os professores, com as pessoas que eu estou dialogando. A falta de repertório para falar... Eu entendo como o corpo trabalha, mas eu não consigo verbalizar. Então, como é que você se vê na relação dessa familiaridade para verbalizar, ou seja, trazer numa modalidade verbal, a experiência de construção dos sentidos do seu corpo? Você falou um pouco sobre isso, quando você fala do gesto, do desenho. Como é que você vê os estudantes, nessa mesma pergunta, no sentido da habilidade ou capacidade, a familiaridade para verbalizar, que, de certa forma, é um modo de comunicação que a gente tem mais pontos de contato, onde a gente é, enfim, se forma socialmente, para falar dos seus próprios corpos.

RM: Para falar dos corpos ou para falar do uso dos corpos?

MJ: Para localizar os corpos, as relações dos corpos com o espaço, com o aprendizado? E, uma última pergunta, que tem um pouco a ver, também, com essa questão de repertório, que é, como é que você vê a relação do corpo projetado, no sentido de que a gente está no campo de atuação que constrói sentidos para corpos, e, projeta corpos, e, projeta para corpos.

RM: Sim.

MJ: Então, como é que você vê essa relação do corpo projetado, que o Design lida, com o corpo em formação, que o professor de Design lida nas suas salas de aula.

RM: Tá. Eu vou pedir de novo, são duas perguntas. Vamos para a primeira, talvez eu encontre a segunda. Fala de novo a primeira.

MJ: É questão de repertório, da familiaridade para verbalizar o seu corpo enquanto construtor de sentidos. Como é que você se sente nessa articulação multimodal e a gente está falando de uma espécie de multimodalidade. Como é que você vê isso nas pessoas com quem você está em sala de aula? Seus estudantes, enfim.

RM: Tá, pra mim são duas coisas aí.

Uma coisa é o uso do corpo, que para mim é experiência, a experiência presente e a gente não verbaliza. O verbal é um novo registro, é resgatar a experiência, mas, quando a gente resgata a experiência, a gente a transforma em objeto, então é outra coisa. O que eu posso falar é, talvez, até falar mais sobre o pré-uso do corpo, que é assim, como eu uso o corpo? Eu acho que eu consigo verbalizar agora fazendo esse resgate, mas assim, eu não sinto falta de ter o repertório, porque, eu entendo o corpo como algo, e aí, para mim, conecta muito com a questão, com a lógica do acontecimento, com a lógica da experiência. Ele existe enquanto estou usando ali. Então, por exemplo, os recursos que eu passei... A forma como eu comecei a instrumentalizar meu corpo em sala de aula, eu acho que tem muito a ver com a minha vivência e com as evidências que eu vou coletando do público, de que, determinadas formas de aula, talvez, não gerem o mesmo tipo de engajamento ou, de retorno, ou, o mesmo tipo de memória do que outros tipos de sala de aula.

Então, por exemplo, eu sentar em sala de aula e expor um conteúdo, eu sei que... Coisas que eu fiz bem recentemente pós pandemia. Eu tenho aulas que são duas vezes por semana. Antigamente eu fazia teoria e prática, teoria e prática. Uma aula teoria, uma outra aula prática. Eu já entendi que só aula de teoria, sem eles se ativarem fazendo alguma coisa, não funciona. Então, eu comecei a quebrar, eram duas aulas de teoria com prática. teoria com a prática articulada.

Na verdade, ainda faço isso. Primeira aula, teoria com prática articulada. A segunda aula começa na prática que foi iniciada na aula anterior e termina com mais teoria. Então, eu faço esse tipo de articulação porque você quebra o movimento, em aulas de duas horas. Então, significa uma hora e quarenta. Significa que eu estou quebrando a minha aula em menos, em instâncias de menor tempo e gerando novidades, botando eles para se movimentarem.

Geralmente são trabalhos que envolvem grupo e, não é sem intenção isso, porque eu quero botar eles para saírem de um lugar e irem para outro, dentro da sala de aula, para moverem as carteiras e reorganizarem. Porque isso muda a perspectiva, isso muda a visão das coisas e, eu estou usando o corpo deles nesse sentido também, e, eu estou usando o meu corpo no processo em que eu circulo pela sala, movimento para cá para lá, eu mando um monitor para lá enquanto eu vou para outro lugar. Tudo isso é parte desse uso do corpo como instrumento em sala de aula, que eu estou verbalizando agora.

Eu acho que é legal a gente ter essa atenção. A primeira fala parece que eu não dou importância para isso, eu acho que é legal a gente ter esse repertório.

MJ: Uhum

RM: Só que eu acho que assim, no meu caso, especificamente, eu não sinto falta porque eu vou o tempo todo, sala de aula pra mim é laboratório de pesquisa. Então, eu vou testando, eu vou vendo e, eu, também, vou vendo o que é bom para mim, o que funciona para mim, e, em que eu sou bom. Eu sou bom falando, eu sou bom gesticulando, eu sou bom fazendo um comentário engraçado, contando uma história no meio de uma teoria e é um lugar muito confortável para mim. E, eu fazendo isso enquanto eu estou escrevendo no quadro, escrevendo os esquemas, eu comecei a notar que gera diálogo, mais ou menos, mas gera, do que a forma como eu estruturava antes a minha aula. Então, a minha experiência começou a me dizer que, existem recursos que eu tenho que mobilizar para modificar essa experiência que eu estou proporcionando.

Claro que a gente ter acesso a um repertório que ajude a gente a entender, de cara, que o corpo é um instrumento para a gente usar, ajuda para burro. Eu acho que, talvez, não tenha tido, não tenha sentido falta de um repertório, justamente, por essa coisa da presentificação. A gente está sempre buscando o que que funciona para aquela turma, para cada turma com a qual eu estou interagindo, e, entender que é o meu corpo, onde eu vou modificar a sala de aula?

Os insumos já disponíveis, data show, estrutura de sala, tá ali. O que eu posso mudar na sala de aula para gerar novidade, para gerar uma rearticulação das percepções? É mudar o mobiliário de lugar, é mudar o tipo de atividade, aulas expositivas, eu estou falando para cada um, porque cada um está me ouvindo, a recepção é bem passiva nesse sentido. Mas, quando eu conecto com uma história e eu danço lá na frente, danço não dançando porque eu não sou tiktokker, quando eu danço no meu quadro, e, vou desenhando as coisas e vou mostrando, eu acho que vou dando um sentido, e aí, acho que conversa até com a questão da polissemia. Eu vou dando um outro sentido, além do que as minhas palavras estão carregando.

Então, não sinto falta, porque, eu sempre entendi, e acho que talvez tenha um pouco a ver com o Design na (nome da instituição omitido), o Design que eu aprendi, que demanda estar presente, demanda ver os recursos que a gente tem a mobilizar, em qualquer situação social que a gente enfrenta, é a barraca, é o ir ao campo, é o acompanhar sem saber para quê, não precisa saber para quê porque não é funcional, acompanha, observa, vê o que acontece, se coloca naquele lugar, se coloca junto naquele espaço.

Então, acho que isso talvez tenha me dado um instrumento que não me faça ressentir de repertório, mas é claro que o repertório é uma coisa importante para a gente aprender a verbalizar, e até aprender, do outro lado, a tocar os estudantes, a como mobilizar.

Eu acho que eles não têm a menor... eles são extremamente verbais, são gerações extremamente discursivas, extremamente verbais, verborrágicas eu até diria. Mas, incapazes de intimidade, eles são muito difíceis de relacionamento e, aí, eu acho que verbalizar sobre o corpo é uma coisa que toca um lugar, eles usam o corpo como espaço de manifestação. Descolorir a sobrancelha, raspar o cabelo, pintar metade da cabeça, tatuar a cara, isso daí, o corpo como estandarte, eles usam. Agora, falar do corpo, eles não falam. Porque, isso demanda intimidade e eles são, eu não vou falar de geração porque eu não acredito em geração, mas é uma galera que está crescendo nesse momento histórico que eu acho que, e,

pós pandemia é pandemia com gás, também, que tem ali um rito de passagem da vida deles, que eles passaram no digital e que achata todas as experiências, não sei o que, que eles não viveram. Então, tem um salto narrativo na vida deles, eles caíram na faculdade e, a faculdade, de repente, vira presencial.

E eles passaram um momento muito importante da vida deles, sem ter esse momento de construção, de expansão da identidade, de encontro do outro, de se descobrir, descobrir o outro. A própria questão da sexualidade, eu acho que, talvez, tenha sido muito mais apresentada a eles de forma verbal, nos discursos, no que se fala sobre a questão de expressão, representação, identificação de gênero, sexualidade, um monte de coisa, acho que chegou pra eles de uma forma verbal, que eles querem vivenciar, eles querem viver essa fantasia ou, uma escolha, fantasia no sentido de eu quero vestir isso, mas eu não, necessariamente, vivo isso. Porque naquele momento de transição eu não estava e isso me chegou antes de eu experimentar corporeamente, né?

Ainda bem que você não vai identificar depois, porque sei lá se vai dar bode a isso que eu falei.

MJ: Não, de forma nenhuma.

RM: Acho que não, mas enfim, é uma percepção que eu tenho.

E aí eles são extremamente verborrágicos, tem corpo e usam corpo, mas são muito individualistas, muito no quadrado deles, são pouco expansivos no sentido, né? E falam muito pouco sobre si, sobre o estar, sobre o que eu estou sentindo, o que eu estou fazendo. Então, eu já estou respondendo a primeira questão, eu acho. Tudo isso baseado em experiência, observação.

MJ: Claro, o objetivo é esse mesmo.

RM: E a segunda pergunta que você tinha feito...

MJ: A segunda pergunta que eu tinha feito era sobre essa relação, que você está falando também, tá? Quando você fala dessa discursividade do corpo que eles recebem e que eles não têm de certa forma insumo de vivência para incorporar. A segunda pergunta era sobre a diferença, mas já no campo do Design, no sentido do entendimento das práticas do Design, desse corpo projetado, esse corpo que está sendo pensado na prática do Design, e desse corpo que está aqui, em formação, aprendendo a projetar um corpo projetado.

RM: É, isso é muito legal, porque quando você falou eu fiquei lembrando porque, às vezes, nas disciplinas de projeto, ou qualquer disciplina projetual, ou até nas disciplinas de Linguagem e Comunicação, por exemplo, eu falo de Lambe Lambe. Eu falo, como é que você lê um Lambe Lambe? Onde que ele está? Ah, ele está na rua. Beleza, ele está na rua. Ele é grande ou pequeno? Tem pequeno, tem grande. Tá, mas, aqueles de show? Grande. Tem cor? Tem, geralmente uma cor que chama muito a atenção. Quantas informações têm escrita? Ah, tem um nome, tem uma coisa, data. Ah, beleza.

Onde que ele está? Volto para a pergunta. Está na rua. Como é que você lê esse Lambe Lambe? Ah, eu geralmente estou passando de carro, de bicicleta, de ônibus. E, o seu intuito, quando você está passando naquela rua, é ler o Lambe Lambe? Não. É ir. Pois é, agora quem está fazendo a comunicação pelo Lambe Lambe está partindo desse pressuposto. Por que você acha que tem pouco texto no Lambe Lambe? Ah, uma pergunta. Você vê um Lambe Lambe de um tipo ou você vê uma repetição colada ao longo de um muro de uma obra? Ah, vários. Por que você acha que vê vários? Porque eu estou passando. E, aí, eu, às vezes, faço a encenação em sala de aula, ali, explicando mesmo. Bota o Lambe Lambe no quadro. Você está passando? Você está andando? Você está andando na calçada. Ai, eu até falo isso: você está andando na calçada, o Lambe Lambe é para você que está andando na calçada? Ah não porque ele é grandão, eu vou passando e, eu desenho até no quadro assim, um retângulo. Ah, porra. Não, é mais distante.

Eu falo, beleza, e o livro na livraria? Como é que o seu corpo se coloca em relação a isso? Como é que é esse tipo de leitura? Como é que você manipula o objeto de leitura? E como é que você, quando vai projetar, vai comunicar com essa pessoa?

Então, assim, eu estou querendo partir da experiência do corpo, de como você se coloca em relação ao objeto, para você voltar lá como produtor, e entender para que tipo de circulação, que tipo de contexto de consumo, que tipo de ações eu estou projetando o consumo daquele conteúdo.

MJ: Uhum

RM: Chego em algum lugar? Não sei se eu chego. Acho que chego mais ou menos, mas assim... Eu acho que isso ajuda eles a começarem a abrir, expandir o olhar e falar, caraca, então é isso. Porque a minha ideia é assim, eu vou olhar para a rua e vou começar a olhar para os objetos e vou entender, tá, qual o papel desse objeto nesse lugar? Como é que ele mobiliza os usos, como é que ele mobiliza os corpos em relação a eles, a esse objeto.

A sala de aula é um lugar que a gente pode usar para falar. Pô, a sala de aula tudo, a arquitetura está toda voltada do fundo para frente. O que isso te informa de sala de aula? O que isso te diz? A sala de aula aqui debaixo, que as cadeiras são meio grandes e os corredores de passagem não são tão legais, mas dá para você mudar a arquitetura. O que isso te informa? O que isso te convida, convida o seu corpo a fazer e o que isso te mobiliza?

Quando a gente dá aula, muitas vezes a gente dá aula de projeto para um usuário, considerando um usuário que não é a gente, e a gente começa a se colocar nesse lugar. A gente como designer começa a se colocar nesse lugar. Será que isso é uma coisa que funciona para esse cara? Será que isso é uma coisa que funciona para essa mulher? Será que essa pessoa vai perceber, vai prestar atenção? Isso é colocar o corpo no aprendizado e é projetar esse corpo que vai usar aquilo que eu estou fazendo, aquilo que eu estou projetando, aquilo que eu estou produzindo. Então a gente negocia com isso o tempo todo.

E, acho que, o grande salto da formação em Design é aprender ele, é ensinar o aluno que a gente parte de um lugar de empatia, uma empatia que entende que todo mundo é diferente e que, não é porque eu uso de uma forma que todo mundo vai usar daquela forma, mas se colocar no lugar do outro, para começar a vasculhar potencialmente as possibilidades. Até melhor, eu já falei potencialmente, as potencialidades que aquilo que a gente projeta traz. Que subversões existem ali? O que essa pessoa vai fazer? O que as pessoas estão naquele cenário social, geralmente, o que se espera que elas façam? E o que você acha que elas vão fazer com o seu objeto?

Quando a gente começa a projetar assim, que é o desenho de oportunidade, desenho de oportunidade é olhar para o espaço, partindo da lógica do Milton Santos, entender como é que os corpos se comportam, como é que as ideias e os conceitos trafegam ali e, o espaço, é um espaço de potencialidade. Que potência existe ali para a gente interferir, para a gente projetar e para a gente modificar as ações? Eu acho que eu dei conta da segunda pergunta.

MJ: Super, e é muito interessante, porque pra cada professor que eu estou trazendo, como eu estou pegando esse corpus que traz pessoas de ênfases diferentes, fica muito claro os delineamentos dos corpos pra cada área.

RM: Sim.

MJ: Acho que você trouxe, enfim, sei que você não é só da Comunicação Visual, mas que você trouxe a questão do corpo no contexto da Comunicação Visual. (nome omitido) trouxe o corpo na Moda, então isso é muito bacana. Que corpos são esses e como é que a gente ativa isso em sala de aula. Para finalizar, você já respondeu, mas só para cumprir o rito, quais são os lugares do corpo na educação?

RM: Lugares do corpo na educação. Acho que o corpo é um lugar de potência, né? É um lugar de se entender, nas suas singularidades. Acho que você tem que começar a se enxergar, se entender, e, entender o seu corpo com as suas singularidades, como uma potência para o aprendizado, para ativar a memória, para ter vivência. A gente fala de cicatriz, cicatriz é vivência.

A nossa sociedade está muito falsa e polida. A gente não quer cicatriz, a gente não quer marca de idade, a gente não quer cabelo branco, a gente não quer acidente, a gente quer funcionar e a gente não quer afeto, no fim das contas, que afeto é tudo isso. Afeto é brigar, afeto é discutir, afeto é fazer as pazes, tudo isso. E tem a ver com o corpo. E acho que dar aula tem a ver com o lugar de afeto. Construir um espaço de afeto. Construir um espaço em que você vai pegar o que a pessoa... é deixar a pessoa tão confortável que ela vai se colocar na ... pessoa aluno, né, vai se colocar na situação ao ponto de fazer uma pergunta sem pensar se aquilo é besteira. Porque eu passei por isso.

Eu acho que isso conversa com o que você está falando, conversa. E a gente saber usar aquilo e puxar, e trazer e dialogar com a nossa experiência, se eu gosto de contar a história, eu gosto de contar história que eu vivo, não no sentido de ela se tornar uma biografia minha, até porque eu sou bem reservado nesse sentido, mas de fazê-los entenderem que naquilo que a gente vive, que a gente vive com o nosso corpo, existem lugares de experiência e de aprendizado.

Então, quais os lugares? O corpo é o estado presente, o corpo é o que está aqui agora, o corpo é o que acho que a gente esqueceu um pouco. E, o corpo é instrumento de aprendizagem, o corpo é instrumento de ressignificação, é o corpo que coloca a gente no espaço, é o corpo que coloca a gente ali para mobilizar os conhecimentos que a gente traz também e para construir novos. A gente ativa as coisas a partir do corpo. Acho que esse é o lugar do corpo, na sala de aula, na educação.

MJ: Obrigada.