



Bruna Finkennauer de Souza Araújo

Eu me vejo no que eu vejo?

**Uma análise sobre a presença das Histórias de Vida
em práticas discursivas no ensino de Design**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Prof.^a Jackeline Lima Farbiarz
PUC-Rio

Co-orientadora: Prof.^a Izabel Maria de Oliveira
Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Rio de Janeiro
Junho de 2025



Bruna Finkennauer

Eu me vejo no que eu vejo?

**Uma análise sobre a presença das Histórias de Vida
em práticas discursivas no ensino de Design**

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

Prof.^a Jackeline Lima Farbiarz

Orientadora
PUC-Rio

Prof.^a Izabel Maria de Oliveira

Co-orientadora
Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Prof.^a Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof.^a Máira Gonçalves Lacerda

Departamento de Comunicação Social – UFF

Rio de Janeiro
Junho de 2025

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

Bruna Finkennauer de Souza Araújo

Possui graduação em Desenho Industrial - Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2021). Atualmente é pesquisadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design), da PUC-Rio. Tem experiência na área do design gráfico e de projetos editoriais e seus principais interesses de pesquisa são práticas exploratórias no Ensino Superior de Design e suas relações com a Multimodalidade, Construção de Sentidos e Histórias de Vida.

Ficha Catalográfica

Araújo, Bruna Finkennauer de Souza

Eu me vejo no que eu vejo? : uma análise sobre a presença das histórias de vida em práticas discursivas no ensino de Design / Bruna Finkennauer de Souza Araújo; orientador: Jackeline Lima Farbiarz ; co-orientadora: Izabel Maria de Oliveira. – 2025.

90 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2025.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Histórias de vida. 3. Acolhimento. 4. Construção de sentidos. 5. Práticas discursivas. 6. Ensino de Design. 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 a PUC,
em retribuição ao acolhimento que sempre me deu.*



Arquivo pessoal.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 pelo apoio em forma de bolsa de isenção que me permitiu desenvolver essa pesquisa.

Ao Departamento de Artes e Design da PUC-Rio e a todos do Programa de Pós-Graduação em Design, em especial, aos colegas do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos/Design (LINC-Design) que me ofereceram estrutura e acolhimento. Vocês foram uma porta generosamente aberta.

Aos alunos, tanto os colegas que dividiram o espaço de sala de aula comigo por tanto tempo, quanto os que me receberam ao longo dessa jornada do Mestrado. Vocês foram corpo e densidade para tudo o que pude observar e Olhar.

À Jackeline Lima Farbiarz, Jackie, minha orientadora que apostou e confiou em mim antes mesmo de eu ser capaz de confiar. Você me fez voar.

À Izabel Maria de Oliveira, Bebel, minha co-orientadora que foi minha maior parceira na solidão da pesquisa. Você iluminou meu caminho.

À Maria Julia Nunes, Maju, uma companheira que foi referência desde a Graduação, sendo escuta presente. Seus passos foram inspiração.

À minha família e em especial minha mãe Mônica, minha irmã Ana Carolina e meu padrasto Cláudio, fonte de amor incondicional, que acreditaram no meu potencial e no poder da Educação. Vocês foram alicerce.

Ao Afonso, meu amor sereno e companheiro de vida, que compartilhou as alegrias e as dores de um processo mais profundo do que eu poderia imaginar. Você foi cuidado e afeto para todas as Brunas que existem.

A todos os meus amigos que foram alívio e atenção nesse caminho, em especial, à Amanda, por compartilhar a sensibilidade da vida comigo e ao Iago, por ser meu fiel escudeiro. Vocês foram respiro.

A todos que, ainda que não citados nominalmente aqui, foram generosos comigo durante o fio da minha linha e me ofereceram tempo, escuta, presença, carinho e apoio para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus guias espirituais, que abrem meus caminhos e me protegem.
Hoje e sempre.

Resumo

Araújo, B. F. de S.; Farbiarz, J. L. (Orientadora); Oliveira, I. M. (Co-orientadora). ***Eu me vejo no que eu vejo? Uma análise sobre a presença das Histórias de Vida em práticas discursivas no ensino de Design.*** Rio de Janeiro, 2025. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa investiga a presença das Histórias de Vida nas práticas discursivas no ensino de Design, com ênfase na construção de sentidos e no acolhimento das experiências pessoais dos alunos. Partindo de atravessamentos na minha trajetória pessoal, busco entender como a escuta ativa e um ambiente acolhedor podem fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos se expressem e construam sentidos de forma autêntica e significativa. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa-interpretativa, utilizando a observação participante em uma disciplina de Graduação em Design da PUC-Rio. O material registrado é examinado à luz da análise do discurso, buscando compreender como as trajetórias pessoais se entrelaçam com os processos formativos. Abordando temas como acolhimento na educação (Freire), Histórias de Vida na formação (Josso) e identidades em uma educação baseada no afeto (hooks), a dissertação pretende refletir sobre os caminhos de espelhamento e (re)conhecimento dos alunos a partir de suas Histórias de Vida nos espaços de ensino aprendizagem de Design, defendendo a importância de uma educação mais dialógica, inclusiva e atenta às subjetividades dos estudantes.

Palavras-chave

Histórias de Vida; Acolhimento; Construção de sentidos; Práticas discursivas; Ensino de Design.

Abstract

Araújo, B. F. de S.; Farbiarz, J. L. (Advisor); Oliveira, I. M. O. (Co-advisor). ***Do I See Myself in What I See? An analysis of the presence of Life Histories in discursive practices in Design Education.*** Rio de Janeiro, 2025. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research investigates the presence of Life Histories in discursive practices within Design education, with an emphasis on meaning-making processes and the welcoming of students' personal experiences. Drawing from the throughlines that have shaped my personal journey, I seek to understand how active listening and welcoming can strengthen the teaching-learning process, allowing students to express themselves and construct meaning in an authentic and significant way. The research adopts a qualitative-interpretive approach, using participant observation in an undergraduate Design course at PUC-Rio. The recorded material is examined through the lens of discourse analysis, aiming to understand how personal trajectories intertwine with formative processes. Engaging with themes such as welcoming in education (Freire), Life Histories in educational development (Josso), and identity in an education rooted in care and affection (hooks), this dissertation aims to reflect on the paths of mirroring and (re)cognition students experience through their Life Histories in Design teaching-learning spaces. It advocates for a more dialogical, inclusive education that is attentive to the students' subjectivities.

Keywords

Life Histories; Welcoming; Meaning-Making processes;
Discursive Practices; Design Education.

Sumário

1. Introdução.....	11
1.1. O que me trouxe até aqui.....	11
1.2. Estrutura da pesquisa.....	14
1.2.1. Quadro-resumo.....	19
2. Perspectivas teórico-analíticas.....	20
2.1. Pressupostos.....	21
2.1.1. O acolhimento na Educação.....	21
2.1.2. O ensino de Design.....	23
2.1.2.1. A imagem.....	28
2.1.3. Histórias de Vida na formação.....	29
2.1.4. Espelhamentos e (re)conhecimentos.....	32
2.2. Ambiente – <i>O que a sala de aula conta?</i>	33
2.3. Relações – <i>O que se diz e como é dito?</i>	37
2.4. Sentidos – <i>O que se constrói?</i>	41
2.5. Considerações parciais.....	43
3. Percurso metodológico.....	45
3.1. Abordagem metodológica.....	45
3.2. Observação participante.....	46
3.3. Aproximações ao campo: pré-campo.....	46
3.3.1. Entendimentos e direcionamentos para o campo.....	52
4. Campo.....	54
4.1. Autorrepresentação a partir da imagem.....	55
4.1.1. Análise sob a ótica ambiente, relação e sentido.....	56
4.2. Representação multimodal a partir do som.....	68
4.2.1. Análise sob a ótica ambiente, relação e sentido.....	69
4.3. Entendimentos sobre o campo.....	77
5. Reflexões.....	80
5.1. <i>Eu me vejo no que eu vejo?</i>	80
5.2. Conclusões.....	84
6. Referências bibliográficas.....	88

Lista de figuras

Tabela 1: Quadro-resumo com pontos principais da pesquisa.....	19
Figura 1: Dimensões de análise do objeto de pesquisa – Design/ambiente.....	34
Figura 2: Dimensões de análise do objeto de pesquisa – Imagem/relação.....	37
Figura 3: Dimensões de análise do objeto de pesquisa – Significado/sentido....	42
Figura 4: Seleção de registros das formas desenhadas por alunos na dinâmica proposta em pré-campo.....	49
Figura 5: Estrutura e organização do campo de pesquisa.....	55
Figura 6: Mobiliário e espaço físico relativos ao ambiente.....	57
Figura 7: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem.....	60
Figura 8: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem.....	61
Figura 9: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem.....	63
Figura 10: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem.....	65
Figura 11: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem.....	66
Figura 12: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem.....	68
Figura 13: Coleção de registros de desenhos de prática de representação multimodal a partir do som.....	76

1

Introdução

*“Sabia pouco, mas pelo menos sabia isto:
que ninguém fala pelos outros.
Que, mesmo que queiramos contar histórias alheias,
terminamos sempre contando nossa própria história.”*
(Zambra, 2012)

1.1.

O que me trouxe até aqui

Tarefa difícil a de encontrar o início da linha que me trouxe até aqui, mas, com certeza, ela tem seu começo muito antes do vislumbre de uma graduação e de uma pós-graduação em Design. Se a pequena Bruna se interessava pelas histórias dos pais de amigos, a Bruna adolescente passou a gostar de prestar atenção em conversas alheias por onde estava. Até onde consigo me recordar, os detalhes, os pormenores e as miudezas eram o que mais me interessava. No entanto, mais do que propriamente me conectar com o que era dito, percebo que, durante toda a minha trajetória, me interessei mais por *quem* dizia. Esse talvez seja o início da linha que me fez chegar nessa pesquisa.

Quem diz? De onde vem? Por que diz? Como diz? são perguntas que me mobilizam. Ouvir as respostas (e os silêncios) também. Consciente ou não, por sorte do destino e alinhamento dos astros, vim parar no Design. De uma família de juízes, desembargadores, funcionários públicos, advogados, dobrei a outra esquina e virei designer sem nem mesmo saber o que isso poderia significar. Projetos extensos, dedicação intensa e exclusiva, liberdade para explorar. Tive dificuldade de encontrar um nicho no qual muitas das pessoas que entram nesse mundo parecem já saber de antemão. Cinco anos em um curso e pensei que me formaria

como uma profissional repleta de habilidades técnicas e gráficas, sendo uma Bacharel em Comunicação Visual. Mal sabia, porém, que a partir de tudo o que fui, tudo o que vivi e experienciei e todos que eu encontrei, me formei como uma designer também interessada em olhar para as pessoas e todas aquelas perguntas passaram a fazer mais sentido ainda.

Dessa forma, essa pesquisa segue o cortejo do Projeto de Conclusão de Curso que comecei a elaborar na Graduação em Design, no qual mergulhei em um estudo a respeito da **construção¹ de sentidos na leitura de imagens**. A partir da reunião das experiências em várias disciplinas do currículo do curso da Graduação em Design que tratavam, de alguma maneira, sobre a elaboração e sobre a análise de imagens, pude perceber pontualmente alguns rostos inseguros e inquietos. Diante do que viam ou construíam, tinha a sensação de que lhes faltavam a compreensão do seu papel na significação. Em um aparente distanciamento das suas percepções sensíveis particulares e de toda a sua bagagem em constante formação, uma parcela do que era expresso, por vezes, buscava correspondências na validação e na legitimação, fosse do professor, fosse de outra voz externa.

Fui traçando um percurso que foi me mostrando que, sim, parte da expressão individual e autoral dos meus então colegas na época – e até minha – estava sendo reprimida ou deixada em segundo plano. Em uma tentativa frustrada de elaborar sentidos que se alinhassem com outros pares de olhos, o que se sentia e o que se percebia tinha suas fronteiras embaçadas. *O que ele quer dizer?* parecia ser mais potente do que *O que eu percebo?* e isso foi suscitando questões e trazendo pontos mais profundos e complexos, mas o tempo se mostrou curto. Precisei de um espaço mais amplo para poder desenvolver essa investigação e as portas

¹ Devido a um alinhamento com os princípios do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design) ao qual eu faço parte, utilizo a palavra “construção” para me referir aos movimentos de significação e farei uso dela ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, entendo que o uso do termo “produção” fosse mais coerente à medida em que se relaciona com a articulação de saberes e sensibilidades, pressupondo o reconhecimento e o encontro e não necessariamente a construção de um sentido a partir da sua fundação.

do laboratório de Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design) da PUC-Rio se abriram para mim.

O LINC-Design é um laboratório que se define a partir de um alinhamento com o conceito de dialogismo desenvolvido por Bakhtin que considera que os enunciados propostos se inserem em um encadeamento dialógico, ou seja, se sustentam a partir de uma relação com, a e para outros enunciados. Esse posicionamento sugere, assim, que é um espaço que acolhe pesquisas que se situam “na interação entre objetos/sistemas/processos e as pessoas-agentes de significação e ressignificação dos mesmos” (Farbiarz, Farbiarz e Pedroso, 2024, p. 153). Valoriza, portanto, o campo de pertencimento tanto de seus pesquisadores quanto das pessoas envolvidas nas respectivas investigações, como proposto por Jackeline Farbiarz e Alexandre Farbiarz, atuais coordenadores do laboratório:

Um laboratório que se posiciona como **reconhecedor de histórias de vida** para a sustentabilidade humana como pré-condição para almejarmos movimentos que redundem em sustentabilidade socioambiental requer, da formação em design, **a presença dos corpos como protagonistas de escolhas resultantes de atos responsáveis**. (Farbiarz, Farbiarz e Pedroso, 2024, p. 185-186)

Nessa direção, as pesquisas *“Olhares sobre o ensino do projeto em design: gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem”* (Carvalho, 2012), *“A formação visual do leitor por meio do design na leitura: livros para crianças e jovens”* (Lacerda, 2018), *“Os lugares do design no contexto da produção editorial independente brasileira”* (Saddy, 2021) e *“Lugares do corpo no ensino de Design: perspectivas sobre corpo e corporeidade nos contextos formativos do ensino superior em Design”* (Nunes, 2024) são algumas teses, frutos do laboratório, que se aproximam e se unem ao meu campo ao reunirem um extenso referencial teórico e empírico. Elas contribuem, de diferentes maneiras, para uma ampliação e um aprofundamento da investigação a respeito da construção de sentidos e suas interfaces no âmbito do ensino de Design.

Se, por acaso, parece que o fluxo dessas ideias, ações e escolhas se deu de forma fluída pelo meu caminho, realmente foi como aconteceu. Uma sucessão de encontros e uma dose de sorte me colocaram em conexão com uma área e um laboratório no qual eu poderia olhar exatamente para linguagem, interação e construção de sentidos, meu interesse desde lá atrás. Se de maneira distraída e desatenta, no dia a dia, eu me interessava por ouvir as Histórias das pessoas, agora, atenta e concentrada, me interesse por ouvir o que os estudantes de Design têm para contar. Nesse sentido, a minha pesquisa nasce de mim mesma e, dela, não tenho como me dissociar.

1.2.

Estrutura da pesquisa

Compreendidos enquanto as ideias que orientam o desenvolvimento desse estudo e, também, sustentam as escolhas a serem tomadas, os pressupostos desse estudo articulam as minhas experiências às leituras críticas do campo de investigação da interação, da linguagem e da construção de sentidos. Dessa forma, parto da compreensão de que o **acolhimento**, nos espaços de ensino-aprendizagem, é capaz de proporcionar os atravessamentos necessários para uma aprendizagem mais significativa. Ou seja, entendo que, a partir de uma postura marcada pela escuta e pelo afeto, uma construção colaborativa de sentidos pode se fortalecer.

Seguindo essa linha de raciocínio, a escuta que considero ser fundamental nos processos de formação se relaciona diretamente à escuta das Histórias de Vida. Ao adotar uma postura de acolhimento em sala de aula, entendo que os estudantes podem encontrar espaços para realizarem suas colaborações que, em grande parcela, se originam em experiências pessoais. Nesse sentido, **narrar seus percursos** é um

caminho que pode conferir mais relevância e expressividade ao processo de ensino-aprendizagem e é por isso que os discursos, prática social e simbólica, são tão valiosos para essa pesquisa.

Outro ponto que fundamenta os rumos dessa investigação diz respeito à **interdisciplinaridade** e à **multimodalidade** inerentes ao campo do Design. Sendo uma área do saber relativamente recente no âmbito da formação profissional, em relação a outros campos com séculos de tradição, o Design se organiza de modo que favorece a articulação de conhecimentos por meio de diferentes modos comunicacionais. Seu ensino, portanto, se aproxima de um paradigma de ensino-aprendizagem que busca reunir e integrar os saberes de naturezas variadas por meio das construções em redes e de processos colaborativos.

Entendendo a profundidade e a complexidade relativa ao ensino de Design, um recorte se faz necessário. Dessa forma, compreendo que as representações visuais, aqui tratadas como **imagens**, constituem um campo com potencial para ser explorado. Enquanto parte de um pressuposto desse estudo, ela oferece múltiplas camadas que podem se desdobrar conforme o olhar do leitor. Ou seja, parto aqui do princípio que a experiência estética mediada por conteúdos imagéticos é capaz de proporcionar e ativar reflexões e conexões, possibilitando, assim, maior proximidade do observador com a sua biografia e, portanto, com as suas referências. Nesse sentido, as imagens integram essa pesquisa como um meio, ou seja, como uma ponte capaz de colocar em diálogo o ensino com as experiências pessoais.

Os conceitos apresentados revelam uma perspectiva teórico-metodológica que valoriza a escuta sensível e a complexidade das narrativas, em interação e colaboração, que serão aprofundados na primeira metade do capítulo 2, *Perspectivas teórico-analíticas*.

A partir dessa abordagem, a pergunta orientadora que se estrutura como o fio condutor deste estudo questiona: **por que acolher as Histórias de Vida fortalece a construção de sentidos no ensino de Design?** Busco,

portanto, me aproximar de caminhos que tratem, a partir de um olhar mais próximo, de possíveis justificativas para o acolhimento ser fonte de mobilização. Quais portas se abrem a partir da escuta ativa e o que faz com que elas se abram? Por que oferecer um ambiente seguro e confortável para que os alunos se expressem e possam apresentar diferentes visões a partir de suas bibliotecas² é uma oportunidade para uma significação mais autêntica e sensível?

Partindo do desejo de olhar para as Histórias de Vida dos estudantes e para a forma como se articulam no ambiente em que se inserem, essa é uma investigação que pretende articular vozes – tanto a minha quanto a dos estudantes. Diante das experiências que a sala de aula pode proporcionar, entendo que, por meio dessas vozes, as bagagens podem se expandir, ganhar espaço, entrar em alinhamentos e desalinhamentos, estabelecer conexões e construir sentidos. Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa se concentra nas **práticas discursivas** dos estudantes.

Como **objetivo principal** deste estudo, me proponho a refletir sobre os caminhos de espelhamentos e (re)conhecimentos dos alunos a partir de suas Histórias de Vida nos espaços de ensino-aprendizagem de Design. Ou seja, ao considerar a narrativa pessoal um instrumento legítimo de formação, **busco compreender caminhos nos quais a retomada dessas experiências possa fortalecer vínculos com a prática projetual do Design**. Para isso, três objetivos específicos foram estabelecidos, que são apresentados na segunda metade do capítulo 2 e que são tanto eixos teóricos, orientando a narrativa conceitual, quanto eixos de análise da atividade de campo.

Na seção *Ambiente – O que a sala de aula conta?*, apresento o primeiro objetivo específico que busca **entender quais são as possibilidades de mobilização que a sala de aula de ensino de Design proporciona**,

² O termo utilizado “biblioteca” faz referência ao pensamento proposto e desenvolvido por Jean Marie Goulemot em *“A leitura como produção de sentidos”*. Nele, o autor trata de algumas esferas que compreende serem influentes na interação com o texto, sendo elas: fisiologia, história e biblioteca. No desenvolvimento da pesquisa, essas e outras ideias propostas pelo autor serão aprofundadas.

tanto do ponto de vista físico e estrutural quanto do ponto de vista das práticas propostas – com maior ênfase para essa segunda. Exploro, assim, o que, analogamente, considero fazer parte do léxico do campo do ensino do Design: tanto os elementos que constituem o espaço da sala de aula, sua infraestrutura e sua organização, quanto às abordagens e dinâmicas postas em prática pelos professores. Para isso, pretendo observar a disposição do mobiliário e dos materiais da sala de aula e entender se esses recursos influenciam o estabelecimento de conexões, assim como analisar as abordagens e práticas que são propostas a fim de compreender em quais medidas há ou não espaço para colaboração.

Já em *Relações – O que se diz e como é dito?*, trato do segundo objetivo específico que visa **observar e analisar como os discursos se apresentam a partir das interações com as imagens**. Ou seja, inicialmente eu situo o contexto das minhas buscas, no que diz respeito à sua estrutura; neste capítulo, dou o novo passo, abordando as relações que são estabelecidas nesse sistema, fazendo uma analogia à sintaxe. Nesse sentido, lanço um olhar tanto para o conteúdo do que é comunicado quanto para as diferentes maneiras que encontram para fazer isso, a fim de observar a natureza das falas, atitudes e posicionamentos diante das atividades desenvolvidas.

Em um terceiro momento, do ponto de vista semântico, apresento o último objetivo específico em *Sentidos – O que se constrói?*, tratando das (re)ações que as experiências no ensino de Design são capazes de provocar nos alunos. Ou seja, em um lugar com determinadas características, a partir da interação e do diálogo entre elementos e sujeitos específicos, pretendo **analisar as maneiras pelas quais os sentidos se constroem e como, efetivamente, se dão os espelhamentos nas Histórias de Vida dos estudantes**. Nesse sentido, busco observar a forma como os alunos projetam e articulam suas experiências e saberes no desenvolvimento das atividades. Pretendo, também, identificar se há momentos em que eles reconhecem ou não o diálogo entre os sentidos construídos e suas experiências.

No que diz respeito à metodologia, adoto a abordagem **qualitativa-interpretativa, de caráter exploratório**, por meio da **observação participante** em uma disciplina na Graduação em Design do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. O material registrado da prática de campo é analisado à luz da análise do discurso, a partir das três dimensões: ambiente, relação e sentido, buscando compreender o entrelace das trajetórias pessoais aos processos formativos.

Ao investigar os espaços de ensino-aprendizagem em Design a partir das Histórias de Vida dos estudantes, esta pesquisa se fortalece e se justifica sob a ótica de uma reflexão crítica e sensível sobre dimensões que, frequentemente, são invisibilizadas: o afeto, a memória e a capacidade de transformação social. A partir de um interesse que mescla a minha História de Vida pessoal e profissional no Design, considero que os entendimentos alcançados aqui permitem uma expansão do olhar para as relações em sala de aula. Ela cria, assim, condições para que se reflita sobre o protagonismo dos alunos nos processos de construção de sentidos e, também, se repense o ensino de Design a partir de sua potência formadora, apontando para práticas cada vez mais dialógicas e inclusivas e, portanto, para a formação de indivíduos mais autônomos, autênticos e conscientes das suas trajetórias.

1.2.1.

Quadro-resumo

Título	<i>Eu me vejo no que eu vejo?</i> Uma análise sobre a presença das Histórias de Vida em práticas discursivas no ensino de Design
Objeto de pesquisa	As práticas discursivas no ensino de Design.
Questão orientadora	Por que acolher as Histórias de Vida fortalece a construção de sentidos no ensino de Design?
Pressupostos da pesquisa	• O acolhimento proporciona espaços para atravessamentos. • O ensino de Design se orienta pelos princípios da interdisciplinaridade e da multimodalidade. • As imagens permitem grande potencial interpretativo. • As Histórias de Vida se tangibilizam nos discursos.
Objetivo geral	Refletir sobre caminhos de espelhamento e (re)conhecimento dos alunos com suas Histórias de Vida nos espaços de ensino-aprendizagem do curso de Design.
Objetivos específicos (questões orientadoras)	• Quais formas de mobilização a sala de aula do ensino de Design proporciona? • Como os discursos se apresentam/são colocados a partir das interações com as imagens? • Quais (re)ações as experiências no ensino de Design provocam nos alunos?
Objetivos operacionais	• Observar a disposição do mobiliário e dos materiais e se esses recursos influenciam no estabelecimento de conexões. • Analisar as abordagens e práticas que são propostas e em quais medidas há ou não espaço para a colaboração. • Analisar a natureza das falas e de atitudes e posicionamentos diante das práticas. • Observar a forma que os alunos projetam e articulam suas experiências e saberes no desenvolvimento das atividades. • Identificar se há momentos em que os alunos identificam o diálogo entre os sentidos construídos e suas experiências.
Metodologia	Pesquisa qualitativa-interpretativa de cunho exploratório por meio de observação participante em uma disciplina da Graduação em Design da PUC-Rio em articulação com análise do discurso.
Relevância	• Enfoque para temas sensíveis e com pouca visibilidade. • Possibilidade de expansão e reflexão sobre as estruturas e práticas que orientam o ensino de Design. • Formação de profissionais autônomos, autênticos e conscientes.

Tabela 1: Quadro-resumo com pontos principais da pesquisa

2

Perspectivas teórico-analíticas

*"A escolha por amar é uma escolha por conectar
– por nos encontrarmos no outro."
(hooks, 2021, p. 129)*

Neste capítulo, pretendo abordar os pressupostos deste estudo, delineando o meu campo de investigação e discutir os conceitos que o orientam.

Inicialmente, trarei um panorama abrangente, articulando a ideia de acolhimento e suas possibilidades na Educação para, em seguida, discorrer, mais especificamente, sobre o ensino de Design. Sigo o fio da conceituação abordando a perspectiva das Histórias de Vida como formação e os caminhos para uma aprendizagem mais significativa fundada no reconhecimento de si.

Em seguida, darei ênfase às três dimensões que entendo fazerem parte desse sistema de relações que investigo: Ambiente, Relações e Sentidos.

Nessa direção, estabeleço um diálogo com ideias de autores como bell hooks, David Le Breton, Jean Marie Goulemot, John Dewey, Marie Christine Josso, Megan Boler, Mikhail Bakhtin, Luiz Paulo da Moita Lopes, Viviane Mosé e Paulo Freire – autores que, de maneira geral, se alinham à medida que assumem uma postura humanista com o olhar atento para as relações.

2.1.

Pressupostos

Neste bloco de conteúdo, traço um panorama a respeito da maneira como me alinho ao entendimento de acolhimento no ensino de Design. Além disso, apresento minha compreensão a respeito das Histórias de Vida como formação. A articulação desses conceitos constitui os pressupostos dessa investigação, identificando exatamente seu enquadramento e minhas aspirações e afinidades.

2.1.1.

O acolhimento na Educação

Inserida no contexto educacional, a questão relativa ao acolhimento e, também, à escuta, ao afeto e à inclusão é motivo de debate ao longo do último século. Acolher, por definição, trata-se do ato de receber, abrigar e aceitar. Nesse sentido, quando relacionado à postura pedagógica e às práticas de ensino, configura-se como uma dimensão fundamental de abertura e de segurança para recepcionar e articular as diferentes vozes presentes no ambiente de ensino-aprendizagem.

De viés progressista, Paulo Freire é uma referência contundente quando o assunto é refletir sobre as limitações de uma educação opressiva e os caminhos para um ensino mais diverso e amplo, o que, para ele, perpassa obrigatoriamente pelo acolhimento, ainda que em outros termos. Educador e filósofo, ele elabora o conceito de educação bancária entre as décadas de 1970 e 1980, compreendendo e criticando o estabelecimento de uma estrutura educacional que privilegia a transmissão de conhecimento e que mantém o aluno em um lugar de reprodução e escuta passiva. Propõe, assim, que "O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez

destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca." (Freire, 1987, p. 38). O que está em debate nessa rigidez tratada por Freire é o acolhimento – no caso, a *falta* dele, visto que o estímulo para uma busca atenta e curiosa, considerado o caminho para uma educação transformadora, perpassa pela criação de um ambiente confortável e propício para recepcionar a participação do aluno considerando que, sim, ele também é fonte de conhecimento.

Em consonância com Freire, a professora, psicóloga, psicanalista e especialista em políticas públicas Viviane Mosé discorre sobre a formação de um ambiente escolar historicamente fundado em uma estrutura hierarquizada que faz com que a assimilação do conhecimento seja por meio da memorização e não a partir de um pensamento crítico. Esse movimento vai na contramão de uma proposta que convida e mobiliza os estudantes para colaborarem na construção de um conhecimento integrado e coletivo. “[...] a escola acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade” (Mosé, 2013, p. 50). Diante de um caráter fragmentado e conteudista que privilegia a formação instrumental, saberes da esfera da experiência, do sensível e do emocional tendem a assumir uma posição secundária e, nesse sentido, vozes deixam de ser ouvidas e consideradas.

Em prol de uma educação que se compromete com uma formação crítica e emancipatória, Freire é categórico: ensinar exige respeito pelos saberes dos educandos. (Freire, 1996, p. 33). Nessa direção, a construção de sentidos não deve prescindir das Histórias de Vida dos estudantes – conceito que será abordado mais adiante. Como, então, conferir centralidade a essas experiências? Como contornar a impessoalidade? Identificando a potência que existe em se enxergar diante do que se aprende, Freire questiona: “Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 33).

Partindo de um contexto de segregação racial nos Estados Unidos, hooks, autora que também reflete sobre os rumos da pedagogia, dialoga com Freire à medida que propõe uma reformulação dos espaços educacionais de forma a "fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir." (hooks, 2013, p. 56). Essa contribuição a que se refere diz respeito exatamente às narrativas individuais e ao reconhecimento da diversidade de experiências que, por vezes, não encontram espaço para serem exploradas em sala de aula.

Pautar o acolhimento é, portanto, refletir sobre caminhos que permitam construir espaços de ensino-aprendizagem onde o cuidado, o diálogo e a valorização das trajetórias individuais sejam parte central do processo educativo. Dessa forma, as práticas pedagógicas que valorizam o acolhimento não apenas transmitem conteúdos em prol de uma formação profissional e acadêmica, mas o fazem criando condições para que os estudantes se vejam como sujeitos ativos desse percurso formativo.

2.1.2.

O ensino de Design

A fundação do ensino de Design no âmbito do Ensino Superior no Brasil é relativamente recente, se comparado com outros cursos como o de Medicina e o de Direito, que datam do século XIX. Tendo sua origem entre as décadas de 1950 e 1960, foi embalada pelos interesses e desafios da industrialização do país, articulando as ciências humanas e as ciências tecnológicas. Nesse sentido, ensaiou seus primeiros passos entre os mundos das Artes e da Arquitetura. Entre tentativas frustradas em São Paulo e no Rio de Janeiro, pode-se dizer que o marco inicial do ensino do design dá-se somente em 1963, no Rio de Janeiro com a criação da Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI, uma escola com forte influência da pedagogia e da metodologia das escolas alemãs, principalmente da escola de Ulm (Couto, 2008).

Apesar da formulação do currículo proposto pela ESDI na época ter se tornado embrião para o surgimento de novas escolas de Design, a partir da aprovação inicial do Conselho Federal de Educação de um currículo mínimo para formação de um designer, não demorou para as diferenças e disparidades entre os cursos se mostrarem cada vez maiores.

As diretrizes mais atuais do ensino de Design são consolidadas somente em 2004, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design. Nela, são estabelecidas o perfil do formando, as competências e habilidades e os componentes curriculares necessários para a aquisição do título de Bacharel em Design. Neste estudo, no entanto, concentrarei meus esforços em analisar os requisitos e as exigências para a formação desse profissional à luz do que venho desenvolvendo a respeito do acolhimento aos saberes vividos dos estudantes. Em que medida os parâmetros curriculares levam em consideração essa esfera do conhecimento?

Após a apresentação inicial técnica em seus dois primeiros artigos nas DCN do Curso de Graduação em Design que expõe elementos estruturais obrigatórios e facultativos ao curso, é no terceiro e no quarto artigos que o documento passa a expressar e definir as aptidões exigidas para a formação desse estudante:

Art. 3º O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a **apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística**, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as **características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural**. (Brasil, 2004, p. 2)

Nesta breve descrição, de caráter sintético, é proposto que o perfil desejado para esse futuro profissional apresente “pensamento reflexivo e sensibilidade artística”. Esse é um dos poucos momentos em que há uma

referência ou menção a algum teor de subjetividade que esse aluno pode e deve atribuir à sua atividade. Adiante, pontua-se que é esperado que se observe as “características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural”, mas não necessariamente que leve em consideração a sua própria trajetória relativa ao seu contexto socioeconômico e cultural.

Art. 4º O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;

II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual;

III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;

IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;

V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;

VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;

VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;

VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade. (Brasil, 2004, p. 2)

Não obstante, o artigo seguinte, o segundo e último que se atém a descrever mais especificamente as expectativas para a formação desse designer, também se apresenta de forma majoritariamente técnica. Ao não citar, nem mesmo discretamente, aspectos do campo do subjetivo e do sensível, a sensação remanescente é de que são diretrizes que privilegiam um movimento de dentro para fora, em uma relação em sentido único de colaboração: do designer para seu usuário para quem se projeta, conferindo menor atenção a *quem* projeta.

No que diz respeito às bases do ensino de Design, o que se pode observar é certo privilégio em relação a aptidões técnicas e instrumentais. Contudo, o Design permite uma abordagem variada, ainda mais com a ampliação e o crescimento no número de cursos no país e também do desenvolvimento progressivo do campo em relação à pesquisa, não sendo viável afirmar que ele apresenta uma homogeneidade seguindo esse perfil. Existem abordagens mais humanistas com propostas pedagógicas que se vão se ater e valorizar as colaborações que os alunos podem vir a fazer, no entanto, a intenção aqui é a de analisar como isso se apresenta na base fundante pelos órgãos competentes e como isso pode vir a ter um possível reflexo dentro de sala de aula.

Apesar da questão desenvolvida acima, muitas são as vozes que vão estudar e analisar o Design a partir de uma óptica essencialmente interdisciplinar, dialógica e multimodal. Nessa direção, me alinho com o entendimento proposto pela professora e pesquisadora Rita Couto (2007), ao salientar a vocação interdisciplinar do campo na medida em que concilia diferentes conhecimentos (científicos, empíricos e intuitivos) oriundos de diferentes áreas. Para além de uma expectativa sobre como deve ser a formação prática, o contexto de sala de aula não deixa de ser um espaço de interação entre indivíduos com diferentes perspectivas. Desse modo, é possível refletir sobre os reflexos e influências que isso pode trazer para os processos de construção de sentidos nos espaços de ensino aprendizagem.

Para observar as relações interpessoais e o que se sucede a partir desses encontros, entendo ser importante recorrer a conceitos propostos por Mikhail Bakhtin, referência no campo da filosofia da linguagem. O autor propõe que “o mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre eu e outro” (Bakhtin, [1986], 2010, p. 91). Para o autor, ao tratar da interdependência que existe entre o eu e o outro, ele desenvolve a ideia de que os indivíduos se constituem e estão em constante elaboração de si mesmos a partir da relação socialmente imposta com o outro. Portanto, o eu possui grande parcela do outro em sua constituição e isso faz com que todos se elaborem e se formem de maneira permanentemente inacabada já que “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo.” (Bakhtin, 1979 [1929], p. 278). Em contrapartida, conhecer e tomar consciência sobre a própria história é também reconhecer que ela é a não-história do outro, entendendo que a sua definição também se estabelece a partir do que não se encontra no outro, pelas diferenças e pelos desalinhamentos. Isso só é possível por estarmos em constante interação, em constante diálogo, dinâmica existente no ambiente de sala de aula.

É a relação de coexistência que confere responsabilidade aos indivíduos no que tange à alteridade. O ato responsivo, que compreende o reflexo das próprias ações no jogo coletivo que inclui o outro é, assim, entendido não só como a responsabilidade que se tem com o outro, como também a adoção de “Uma ética baseada numa não indiferença que tem como centro o perceber, o acolher, o receber, o aceitar o outro no sentido de sua percussão no eu.” (Corsino, 2015, p. 3) A não indiferença é resultado de uma percepção de que, em uma existência dialógica, eu me importo com o outro porque ele me toca, ele me mobiliza, logo, eu o acolho, eu me disponibilizo, eu me comprometo. No entanto, por vezes, essa compreensão da interdependência e das possibilidades advindas dessas interações podem não ser tão evidentes.

2.1.2.1.

A imagem

Diante da complexidade e das múltiplas camadas e fatores que fazem parte do sistema de ensino de Design, entendo ser necessário realizar um recorte dentro desse campo. Esse recorte se dá à medida em que, partindo do meu interesse em investigar a construção de sentidos, entendo ser interessante selecionar um ponto de contato para ser capaz de me aprofundar nas conexões ali estabelecidas. Desse modo, no âmbito do ensino de Design, ao longo dessa pesquisa, buscarei me ater às práticas e às situações interacionais envolvendo as **imagens**.

A imagem, nesta pesquisa, é concebida não como um objeto neutro e universal, mas sim como um dispositivo interpretativo, na qual sua potência ultrapassa sua aparência objetiva e sensorial, estando em alinhamento com o pensamento proposto por Ellen Lupton, que considera que o encontro com uma imagem pressupõe um encontro com aspectos históricos e culturais específicos:

"Percepção" refere-se à experiência subjetiva do indivíduo dentro do contexto de seu corpo e cérebro. As teorias estéticas baseadas na percepção favorecem a sensação sobre o intelecto, a visão sobre a leitura, a universalidade sobre a diferença cultural, o **imediatismo físico sobre a mediação social**. [...] Um estudo do design orientado para a interpretação, por outro lado, sugeriria que **a recepção de uma imagem específica muda de um lugar para outro** ou de uma época para outra, construindo sentido a partir de convenções de formato, estilo e simbolismo, e a partir de sua associação com outras imagens e com palavras. Enquanto a teoria moderna do design se foca na percepção, uma abordagem histórica e culturalmente consciente estaria centrada na interpretação. (Lupton, 2007)

Ou seja, dado que uma imagem carrega consigo um vasto conjunto de relações representacionais e interativas, entendo que ela permite um grande potencial interpretativo, sendo, assim, um campo investigativo rico

e complexo. Sua relevância se encontra para além dessa dimensão visual e sensorial, alcançando camadas subjetivas e sendo capaz de favorecer e estimular a construção de sentidos, ativando memórias e provocando reflexões. Esse ponto de vista considera e reconhece, portanto, o papel ativo do seu observador e leitor nessa interação

2.1.3.

Histórias de Vida na formação

Outro conceito importante na compreensão das elaborações que busco desenvolver aqui é a noção de Histórias de Vida. Assim como o nome propõe, ele trata sobre a bagagem cultural a partir das experiências que cada indivíduo vive e carrega consigo. Os lugares, os encontros, as pessoas, as memórias, as relações, os momentos, a identidade – todos esses elementos se articulam de uma forma particular, subjetiva e única. No entanto, para além da trajetória em si, relativa à "Vida" em uma dimensão cronológico-temporal, dou destaque para a fração das "Histórias". Isso se dá a partir do entendimento de que é por meio das narrativas e dos relatos, ou seja, da fala, da expressão e da reflexão sobre essas experiências que se pode tecer compreensões sobre si mesmo no presente e sobre possibilidades de tomadas de decisão como proposto por Josso: "Narrar a própria experiência é, de certa forma, buscá-la, encontrá-la, compreendê-la e dar-lhe sentido para melhor viver o presente e projetar-se no futuro." (Josso, 2004, p. 34)

O entendimento de Histórias de Vida é aqui empregado a partir da perspectiva proposta na obra de Marie-Christine Josso, socióloga e antropóloga, que se debruçou sobre a experiência formativa a partir da autobiografia. Para a autora, as Histórias de Vida são uma ferramenta metodológica para uma pesquisa na qual a pessoa é tanto o sujeito como o objeto da sua formação. Nesse sentido, todo conhecimento é um auto-conhecimento:

"O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que **articule de uma forma mais consciente as suas heranças**, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário [...]." (Josso, 2004, p. 58)

A proposta de uma articulação mais consciente e reflexiva trazida por Josso legitima a mobilização da subjetividade como uma forma de saber, isto é, conhecer a si mesmo e compreender-se em contínua formação é um caminho para se reconhecer como potência de sentidos. Isso quer dizer que todo indivíduo possui autonomia e centralidade nos processos de significação. Em se tratando dos processos de ensino-aprendizagem e da construção de sentidos no âmbito da Educação e, também, mais especificamente, do ensino de Design, esse movimento de autorreconhecimento apresenta grande relevância visto que pode potencializar a capacidade reflexiva e fortalecer uma formação mais sensível e transformadora.

Encarar a própria trajetória não só é o objetivo, visando esclarecimento e autoconsciência, mas como também é o meio. Nesse sentido, ao estabelecer uma conexão com as práticas no contexto de ensino-aprendizagem do Design, a articulação com os saberes vividos dos alunos é um caminho para ressaltar como, em diversos momentos, as suas escolhas e tomadas de decisão partem de um conhecimento prévio. Ao investigar a construção de sentidos na interação com o que se vê, entendendo ser importante considerar o processo de conhecimento que "acentua o inventário dos referenciais e das valorizações e faz emergir os interesses de conhecimento" (Josso, 2004, p. 43). Observar e investigar os processos formativos permite o esclarecimento e suscita pontos de contato que formulam a visão e o agir no mundo.

A busca, tanto na subjetividade como no passado, é um movimento proposto também pelo professor e pesquisador francês Jean Marie Goulemot no entendimento de uma construção de sentidos que se dá a partir de reflexos e de reencontros, ou seja, do que o autor chama por anterioridade:

O livro *[nessa pesquisa, a imagem]* lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. **De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior - saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas - trabalha o texto oferecido ao deciframento.** Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. (Goulemot, 2001, p. 115)

Goulemot descreve três fatores que entende fazerem parte da construção de sentidos, sendo essa produção resultado de uma leitura da perspectiva cultural, que se realiza no cotidiano, para além de dimensão psicopedagógica: a fisiologia, a história e a biblioteca. A fisiologia trata da relação do corpo com a leitura, envolvendo aspectos como postura, atitude e ambiente no qual essa materialidade se insere. No que tange à história, ela apresenta tanto a dimensão privada quanto a coletiva e o autor propõe exatamente a influência das narrativas compartilhadas na construção dos indivíduos e dos discursos. Já a biblioteca diz respeito à intertextualidade presente em toda situação de leitura e, nesse caso, Goulemot se alinha com os entendimentos de dialogismo e de intertextualidade propostos por Bakhtin. Não obstante, ambos os autores compreendem a inviabilidade da dissociação do contexto social, histórico, cultural e intelectual em que se insere: Goulemot em relação à leitura como construção de sentidos e Bakhtin em relação à linguagem.

2.1.4.

Espelhamentos e (re)conhecimentos

Pretendo, de forma a arrematar essa seção destinado a apresentar e articular os conceitos teóricos desta pesquisa, realizar um cruzamento entre os pressupostos desenvolvidos até aqui. Com eles e a partir deles, busco me aproximar justamente da pergunta presente no título do estudo: *Eu me vejo no que eu vejo?* Diante do que é tratado no ambiente de sala de aula, sou capaz de me enxergar diante do que aprendo? Consigo estabelecer conexões e vínculos com o que me é apresentado e vejo valor nisso?

A partir do que foi exposto, compreendo que as interações interpessoais, em sua condição mais primária, já são capazes de colocar os diferentes sujeitos de um contexto em situação de troca e de interferência mútua. Quem eu sou diante do outro? Como eu me expesso nesse contato? As escolhas discursivas já indicam marcas e vestígios, mais ou menos evidentes, de quem se é e também de quem não se é. Nesse sentido, percebo que a dinâmica social de coletividade do espaço de ensino-aprendizagem é um fator que pode ser favorável para o fortalecimento do reconhecimento das Histórias de Vida.

No que diz respeito ao cenário em que analiso e observo essas interações, que é o campo do ensino de Design, considero que ele oferece, em sua estrutura e características, alguns elementos que podem permitir a exploração e a articulação de saberes de naturezas diversas. A multimodalidade, em si, como atributo da experiência corpórea nesse contexto, é capaz de propiciar e favorecer uma construção significativa de sentidos. Não obstante, no âmbito das representações visuais, ao combinar diferentes linguagens na reprodução de determinada realidade, as imagens também oferecem um grande emaranhado de possibilidades interpretativas que são capazes de envolver seus leitores.

A educação como ato ético, estético, político implica num compromisso com o outro, consigo mesmo, com a sociedade. Não é algo que se faça burocraticamente, que dependa apenas de um elenco de conteúdos ou de receitas prescritivas, mas **é algo que se dá na relação com o outro, que inclui muitos saberes e também afeto, compromisso, comprometimento, busca, curiosidade, desejo de conhecer/aprender, ampliações.** (Corsino, 2015, p. 9)

Diante do cruzamento entre conceitos e pressupostos teóricos desenvolvidos ao longo deste capítulo, compreendo que a experiência educativa, especialmente no campo do Design, apresenta um potencial transformador. Entendendo que o acolhimento é um caminho fértil para o fortalecimento das Histórias de Vida, trago o questionamento a respeito do que pode ser explorado ou potencializado para que essa conexão se dê plenamente? Ainda que o cenário seja favorável, por vezes é possível que se esbarre em dinâmicas de distanciamento, superficialidade e ausência de uma pré-disposição e de um comprometimento ativos para o diálogo. Para além de criar condições favoráveis à expressão, o desafio que se coloca é o de sustentar um reconhecimento mútuo e uma construção contínua de um espaço que se abra para a escuta do outro em sua inteireza.

2.2.

Ambiente – O que a sala de aula conta?

Nesta seção, abordo o que considero ser a uma de três dimensões de análise nesta pesquisa: o **ambiente**, que se refere ao contexto do Design. Ao lançar um olhar para a sala de aula, busco analisar em quais medidas esse espaço favorece e convida para a mobilização dos saberes dos estudantes, em relação ao espaço físico, mas também, com mais ênfase, às práticas pedagógicas e às atividades propostas pelos professores.

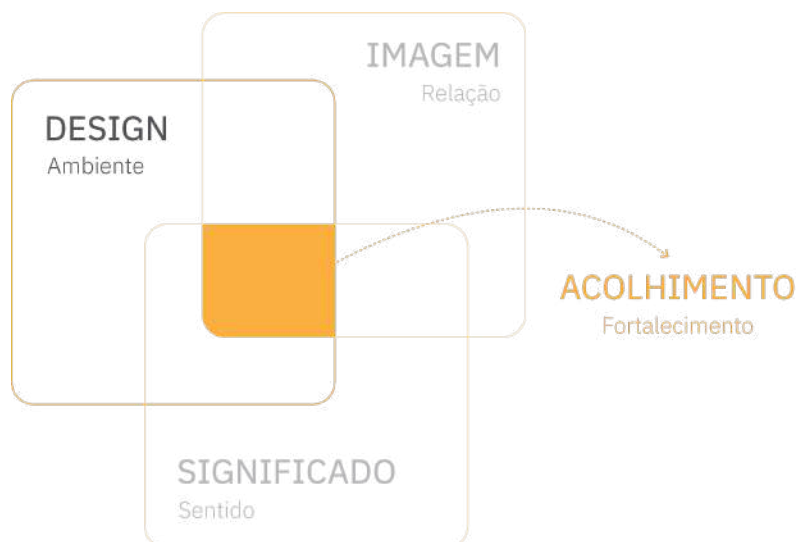


Figura 1: Dimensões de análise do objeto de pesquisa – Design/ambiente

Os espaços institucionais e, em específico, o educacional, em um retrospecto histórico, foram originalmente criados e organizados a partir de uma lógica da disciplina e do poder, refletindo aspectos da sociedade. Michel Foucault é uma voz protagonista no que tange à análise e à reflexão a respeito desse viés que objetiva tornar os indivíduos mais produtivos. A partir da conformação do corpo, é possível estabelecer uma relação de controle, operando numa estratégia de disciplinarização. Seu olhar parte de uma perspectiva da instituição prisão, mas se amplia e se reflete em outras instituições como fábricas, exército e escolas. Nesse sentido, um espaço marcado pela rigidez se alinha com uma abordagem de ensino que privilegia a homogeneização e a massificação da informação já que “o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa” (Dayrell, 1996, p.147).

O olhar de Foucault se volta para as instituições em um jogo de articulações, na medida em que seu pensamento trata tanto das instâncias de poder superiores, detentoras de conhecimento e legitimação, quanto da esfera do corpo e das forças que o espaço pode exercer sobre ele. Nesse caminho, quando tratamos sobre ensino de Design, é, no mínimo, complexo dissociar o espaço das possibilidades de

influência na construção de sentidos dos alunos – corpo físico que possui memória e histórias, à medida em que me alinho com o entendimento proposto por Nunes em articulação com Merleau-Ponty a respeito dessa dimensão corporal:

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**. (Nunes, 2024, p. 40)

Ainda segundo Foucault (2007), existem estratégias, muitas das vezes sutis e pouco perceptíveis, que buscam docilizar os corpos a partir da distribuição dos indivíduos, do controle das atividades e da segmentação e da organização das etapas de uma maneira seriada e contínua.

Com o desenvolvimento de estudos e pesquisas nessa área, a lógica de disciplina e de poder passa por revisões, numa articulação entre arquitetura e design, que abre portas para possibilidades diferentes de ocupação do espaço. Passam a ser consideradas, então, soluções que vão pensar em mobiliários ergonômicos e estruturas modulares, por exemplo, que são caminhos que possibilitam e favorecem um pouco mais de mobilidade e interação entre os corpos. A questão que eu considero importante tratar aqui, no entanto, é a de lançar um olhar para como esses objetos que constituem esse espaço e o próprio espaço em si, de maneira independente, são insuficientes para determinar como vai se dar o ensino aprendizagem. Pretendo, portanto, dar ênfase e destaque para o que se realiza a partir das ações e das interações que são estabelecidas nesses ambientes. Nesse sentido, entendo que o ambiente, no que diz respeito à esfera física e estrutural, possui influência na mobilização e também na desmobilização dessa produção de conhecimento. Se considero que esse acolhimento perpassa pela proatividade de todos que participam da dinâmica de ensino aprendizagem, em que medida o espaço contribui para que o engajamento realmente seja efetivo?

Indo além do ponto de vista estrutural, nesta pesquisa possui particular interesse sobre as práticas pedagógicas com abordagens que priorizam uma aprendizagem significativa. Ou seja, considero que a mobilização para uma construção de sentidos fortalecida também é atravessada pela maneira como as práticas e as aulas são conduzidas, pela forma como o professor planeja, organiza e estabelece o diálogo com os alunos e se existe margem para a colaboração e as trocas. Essas abordagens são os caminhos escolhidos para se tratar determinado conteúdo e também para a proposição de atividades para desenvolver e articular os conceitos em questão. Alguns meios priorizam e valorizam a relação entre os novos conteúdos e os saberes dos alunos, ou seja, são percursos que entendem ser relevante considerar a voz dos estudantes na construção de um conhecimento em conjunto. Considero, portanto, que a adoção de abordagens significativas influencia no engajamento e no estímulo à participação e ao envolvimento proativo.

Entendo, assim, que é mais proveitoso, considerando o fortalecimento da construção de sentidos, a adoção de abordagens que vão levar em consideração o saber do aluno, estimulando-o a adotar e manter uma postura ativa, em consonância com o pensamento de Dewey:

O bom ensino deve estimular a iniciativa. Ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção, reconstrução que exige pensamento, isto é, esforço inteligente. Em todos os casos, **a significação educativa do esforço reside no seu poder de estimulação de maior soma de reflexão e pensamento**, e não na maior tensão física que possa exigir. (Dewey, 1980, p. 176)

Ou seja, para além da transmissão de informações, a adoção de uma postura estratégica que propõe a conexão entre saberes é um caminho que cria condições para uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, entendo que a sala de aula oferece estruturas e recursos que podem tanto oferecer possibilidades para encontros e trocas, como

também para o individualismo e a segmentação. As escolhas prévias a respeito desse ambiente constituem o cenário para o estabelecimento de relações e a construção de sentidos, que serão tratados a seguir.

2.3.

Relações – *O que se diz e como é dito?*

Nesta seção, sigo a linha de pensamento que vem sendo construída, analisando uma segunda dimensão referente ao que considero ser o ponto de contato, capaz de suscitar as práticas discursivas de interesse, que se refere às **imagens**. Nesse caso, me interesso particularmente em discorrer sobre as interações dos estudantes com as imagens, lançando o olhar para como os discursos se apresentam na dinâmica de sala de aula. Ou seja, considero que as imagens são uma ponte que favorece o acesso e o encontro com as Histórias de Vida à medida em que a construção de narrativa é posta em prática.

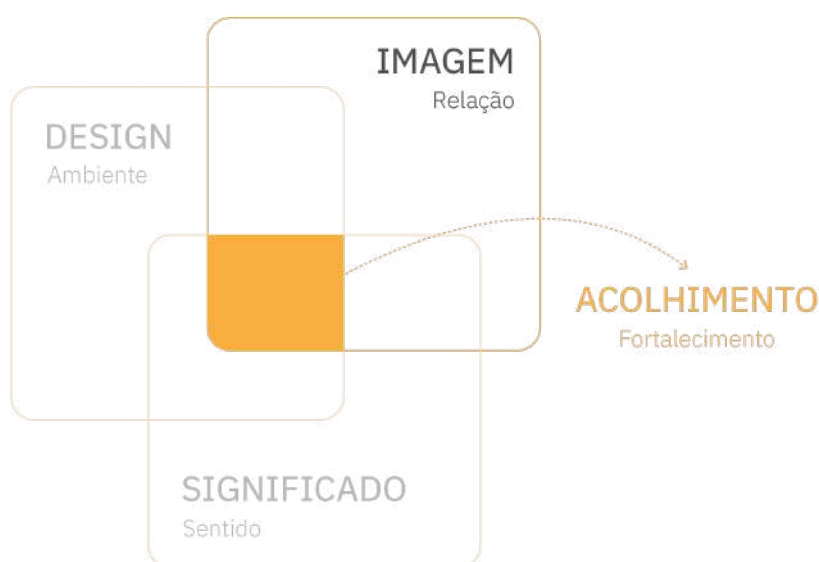


Figura 2: Dimensões de análise do objeto de pesquisa – Imagem/relação

Neste estudo, busco, a partir da interação com a imagem, analisar as diferentes possibilidades interpretativas e como elas são expressas a partir do discurso verbal. Quando me refiro às interações com a imagem, portanto, no campo do ensino de Design, estou me referindo tanto à análise de discursos visuais de autoria de terceiros quanto à uma análise de materiais autorais e também à construção e elaboração de projetos que exploram esse modo comunicacional. No entanto, considero ser relevante ponderar que a ênfase que se pretende conferir diz respeito aos processos de produção e elaboração e às **narrativas construídas** a partir e por meio das imagens. Destaco, assim, um ensino aprendizagem orientado, justamente, pelo interesse em observar em quais medidas as relações e conexões estabelecidas com o que se vê encontra afinidades com a própria história, em consonância com o que Josso trata por “recordações-referências”:

A situação de construção narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a **recordações-referências**, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação. (Josso, 2004, p. 39)

Em *Modos de Ver*, John Berger explora as diferentes possibilidades a partir das interações com a imagens e discorre, ao longo dos capítulos, sobre os significados construídos e suas mudanças a partir de contextos históricos diversos. Nesse sentido, ao considerar que a observação e o envolvimento diante do que se vê é subjetivo, ele confere o protagonismo ao leitor na construção de sentidos, considerando seu contexto social, histórico, político e econômico, já que “O modo como vemos as coisas está afetado pelo que sabemos ou acreditamos.” (Berger, 1999, p. 8) O autor se alinha com o pensamento de Goulemot de forma que ambos reconhecem que aspectos da individualidade ou até mesmo de uma individualidade coletiva e compartilhada atuam, influenciam e modificam a experiência da leitura. Esse ponto reforça justamente a proposição que

vem sendo trabalhada de que investigar as interações com as imagens é uma porta para acessar camadas das Histórias de Vidas presentes nas práticas discursivas visto que “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. (Goulemot, 2001, p. 108)

Entendendo a influência das Histórias de Vida na formação dos estudantes, a partir desse recorte com as interações com as imagens, de que maneiras elas se apresentam? Ainda que de forma pouco evidente, a partir dos discursos – aqui tratados no plural buscando enfatizar e assegurar sua diversidade – que aspectos dessas trajetórias são comunicados e expressos? Em oposição a uma compreensão mais essencialista e estática, entendo que a elaboração dos discursos articula duas dimensões: a social e a interacional em consonância com a proposição de Moita Lopes, professor e pesquisador da área da linguística aplicada que defende ser “impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que posicionam no discurso um modo singular assim como seus interlocutores.” (Moita Lopes, 2003, p. 19)

Nesse caminho de compreensão, a dimensão social que participa dos discursos envolve a localização histórica, cultural e também institucional. Assim, considerando o contexto de ensino-aprendizagem de Design, as práticas discursivas trazem consigo atravessamentos com índices e rastros dessa circunscrição e, nos processos de significação, elas atuam de maneira expressiva. Não obstante, os discursos empregados se estabelecem dialogicamente, não só representando a vida social, mas também a constituindo de modo constante e permanente (Fairclough, 1992). Ou seja, nas relações de troca, compartilhamento e colaboração, o que eu trago comigo é meu, atrelado a tudo o que vivi anteriormente, e passa a ser um pouco de todos e, em contrapartida, neste momento, recebo um pouco do todo compartilhado pelo outro. Esse aspecto dos discursos se relaciona com o entendimento de alteridade proposto por Bakhtin na medida em que propõe que todo uso da linguagem envolve a

ação humana em relação a alguém e, portanto, a correlação entre os centros de valor eu e outro é continuamente renovada e restabelecida.

O aspecto interacional é outro fator que atravessa as práticas discursivas. Ao entender que os discursos se dão no uso da linguagem, eles, portanto, se constituem no encontro com o outro. Assim como propõe as expressões "*práticas discursivas*" e "*processos discursivos*", o atributo da ação se faz presente diante da sua força constitutiva. É na interação em situações sociais que "[as pessoas] ativamente constroem e mostram suas identidades" (Moita Lopes, 2015, p. 26), explicitando assim, seu teor relacional.

A aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação, não em uma mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que é mediada pelas diferenças de perspectivas entre os co-participantes. É a comunidade, ou pelo menos aqueles que estão participando no contexto de aprendizagem, que aprende... (Hanks, 1991 em Lave e Wenger, 1991, p. 15)

Diante da interdisciplinaridade e do papel ativo que as práticas discursivas assumem nas relações, na construção e formulação das identidades, lanço aqui um olhar crítico para os seus efeitos sociais no meu contexto de pesquisa. Apesar da diversidade inerente ao corpo discente do curso de Graduação em Design, e de qualquer outro curso, da PUC-Rio, no que diz respeito às identidades, existem fatores econômicos, financeiros, sociais, históricos, geográficos e culturais que constituem e determinam um contexto macrossocial hegemônico na universidade: poder aquisitivo consideravelmente elevado, com acesso garantido à maioria dos espaços e informações, sendo grande parte branca moradora de bairros centrais. Esse é um perfil de uma universidade que é privada, mas que também é comunitária, possuindo programas de fomento a bolsas de estudo e acolhimento. E de que modo essas características se relacionam com os discursos? À medida em que existem convergências nos discursos, existem também divergências, visto que os discursos são uma forma de

coparticipação social e, desse modo, relações de pesos e poder se estabelecem.

Nesse sentido, um desafio que se apresenta diz respeito à articulação e ao cruzamento dessas experiências e saberes no contexto de ensinoaprendizagem, diante de uma certa hegemonia. Nas minhas experiências como integrante desse contexto formativo, pude perceber que a figura tanto de alguns professores ou do grupo de alunos que se inserem em um nicho de pertencimento comum tendem a enrijecer algumas fronteiras no encontro com identidades sociais e vivências distintas. Essas relações de poder possuem a capacidade de delimitar esferas dos discursos que são válidas ou não, ou seja, "as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas." (Moita Lopes, 2003, p. 21). Do ponto de vista do acolhimento, a escuta comprometida aqui se mostra como alternativa para garantir o conforto e a segurança para livre expressão.

2.4.

Sentidos – *O que se constrói?*

Neste bloco, abordo a terceira dimensão que entendo fazer parte do complexo esquema relativo às interações dos estudantes com as imagens no espaço de ensino-aprendizagem: os significados construídos. O que se produz a partir dessa articulação dinâmica? Discurso, então, sobre possíveis (re)ações – grafia proposital que busca enfatizar que o movimento de dar sentido também se relaciona com agir diante do que é aprendido – essas experiências são capazes de provocar.

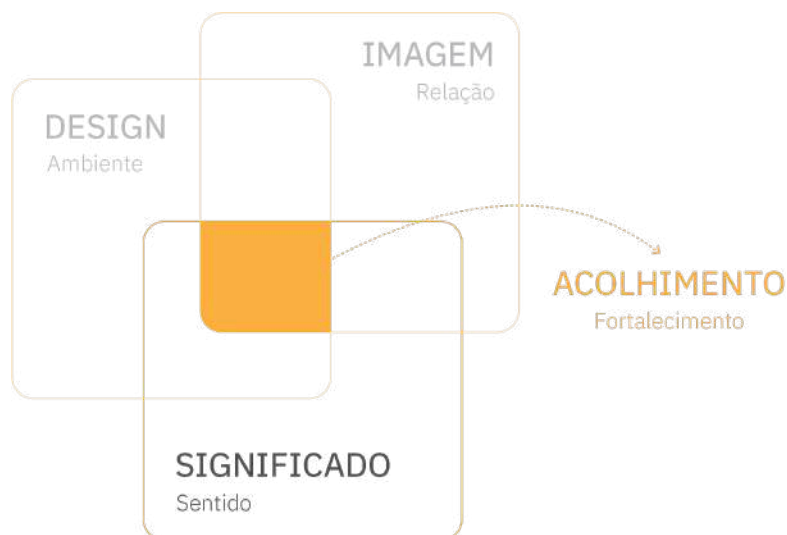


Figura 3: Dimensões de análise do objeto de pesquisa – Significado/sentido

Em uma primeira instância, a construção de sentidos trata da possibilidade de criar vínculos com o tema em questão, que está sendo tratado e discutido em sala de aula. Ou seja, para além de uma transferência de conteúdos e informações, entendo que a significação é um movimento de articulação entre o novo e a anterioridade em direção à uma nova compreensão. Descartado o deciframento, cada nova conexão gerada é um sentido produzido. Do ponto de vista de hooks, esse movimento permite que o desenvolvimento de um pensamento crítico possa se estabelecer, sendo “uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia.” (hooks, 2020, p. 34)

A construção de sentidos, no entanto, deve ser compreendida como um processo ativo e dinâmico, não ocorrendo de forma passiva ou automática. Ao demandar mobilização, se faz necessário que o estudante esteja engajado no processo e na sua experiência de coletividade na sala de aula. Não obstante, portanto, na mesma medida em que se entende ser importante a proatividade do estudante, um ensino que favorece a construção de sentidos justamente é aquele que estimula a participação e a problematização, oferecendo condições para que o aluno seja e se reconheça como parte fundamental do processo de ensino aprendizagem.

Já em uma segunda instância, a construção de sentidos se relaciona justamente com a capacidade das experiências em sala de aula criarem condições para que os alunos ajam a partir dela. Nessa direção, significar e agir se aproximam à medida em que os sentidos construídos podem gerar questionamentos, mudanças de percepção e estimular novas atitudes e comportamentos. Isso se deve ao fato de que, quando o conhecimento dialoga com a realidade das pessoas, ela ultrapassa o entendimento teórico, desdobrando-se em práticas concretas e engajadas, assim como propõe Leal “O despertar do conhecimento e do reconhecimento de experiências, produzindo sabedoria prática, resultam numa educação libertadora que tem como fundamentos a democracia e o engajamento.” (Leal, 2022, p. 9). Essa perspectiva, portanto, demonstra e ressalta o potencial transformador da Educação.

2.5.

Considerações parciais

O trajeto percorrido ao longo do capítulo 2 constitui uma base teórica e analítica que permite alcançar um entendimento mais profundo a respeito da presença das Histórias de Vida – e da sua importância – no âmbito do ensino de Design. Mobilizando as vozes de autores que vão de Paulo Freire e hooks, passando por Marie-Christine Josso, até Bakhtin e Moita Lopes, pude delinear meu território de investigação, sustentando um olhar que acredita na força das experiências, na potência das narrativas e na relevância de nos reconhecermos diante daquilo que aprendemos.

Na primeira esfera abordada, a do Ambiente, pude apresentar a força que o espaço físico e também simbólico da sala de aula possui tanto no favorecimento quanto na restrição da expressão e da colaboração. O ponto de vista crítico trazido por Foucault revela marcas arquitetônicas que podem promover o controle, mas também é uma perspectiva que abre espaço e permite a reflexão sobre abordagens pedagógicas significativas e dialógicas, a fim de subverter essa lógica de disciplina e

ampliar a mobilização. As decisões espaciais e pedagógicas, portanto, se relacionam diretamente com o tipo de relação que se espera construir no processo de ensino aprendizagem.

Na segunda dimensão, relativa às Relações, pude dar destaque para as interações com as imagens com ênfase na interpretação como um processo subjetivo, que é marcado por aspectos identitários e também socialmente contextualizado. Com o auxílio de Goulemot, Berger e Moita Lopes, me alinho no entendimento de que as imagens não apresentam neutralidade, sendo atravessadas por diversas referências anteriores que se manifestam no discurso dos estudantes. As imagens, nesse sentido, atuam como uma superfície que permite com que os alunos projetem seus interesses, personalidade e experiências, por exemplo, e expressem por meio das práticas discursivas.

No que tange à terceira esfera, a dos Sentidos, pude discutir as consequências da interação entre sujeitos, imagens e práticas discursivas. Sigo o fio da minha pesquisa entendendo que, a partir da mobilização e da participação ativa, é possível ativar memórias e promover processos reflexivos, favorecendo o fortalecimento do que podemos entender por uma educação libertadora – conceito defendido por hooks.

Juntas, as três dimensões desenvolvidas até aqui revelam o potencial que o ensino de Design apresenta, a partir do momento em que se mostra aberto e sensível para a escuta e para o acolhimento, para se tornar um espaço para além de conhecimento, mas também de (re)conhecimento. Por meio do entendimento da centralidade dos estudantes na construção de sentidos, eles se tornam capazes de colocar em perspectiva suas experiências e ampliar a compreensão sobre si mesmo. Desse modo, as bases teóricas fundamentam o próximo passo metodológico que buscará, por meio da observação participante e da análise do discurso, encontrar fragmentos e vestígios que possam demonstrar que acolher fortalece.

3

Percurso metodológico

A partir desse capítulo, dou um passo adiante e sigo a linha de pensamento, visando articular o referencial teórico apresentado até então com o campo prático dessa pesquisa. Dessa forma, apresento a abordagem metodológica que define minha postura ao olhar para meu objeto de estudo, que são as práticas discursivas, e os procedimentos que serão adotados para coleta e análise do material registrado no campo de investigação.

3.1.

Abordagem metodológica

A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento dessa investigação é de natureza qualitativa-interpretativa e de cunho exploratório. Por se tratar de um estudo que busca observar a construção de sentidos a partir das práticas discursivas, ou seja, por ser um estudo "que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos", de acordo com Minayo, os achados e inferências dessa exploração "não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2001). Sob essa perspectiva, não há a intenção de buscar um grande volume de material em campo, nem mesmo a de tentar identificar padrões generalizantes, mas sim a de priorizar a qualidade das informações, garantindo atenção nos detalhes e nas particularidades.

Devido ao fato de a pesquisa qualitativa perseguir e articular dados complexos, vinculados a um contexto específico e repleto de nuances e detalhes, me coloco em uma posição de autocrítica constante, entendendo que não é possível assumir um papel de neutralidade ou de

afastamento. Pelo contrário, esse estudo nasce de um interesse pessoal e se localiza em um contexto no qual possui afinidade e conexão. Para isso, portanto, reconheço que as colocações e explanações realizadas aqui envolvem a seleção de um ponto de vista interpretativo.

3.2.

Observação participante

Em alinhamento com a abordagem qualitativa-interpretativa e considerando o meu campo de pesquisa que se relaciona diretamente com as relações que acontecem no cotidiano e na rotina da sala de aula, entendo que a observação participante é uma possibilidade de método a ser adotado. Esse é um caminho que considera o papel ativo do pesquisador, reconhece a sua não neutralidade e, por isso, busco me integrar exatamente nesse espaço para investigar. Participando ativamente da rotina, mantenho a prática de registro contínuo tanto de forma ampla sobre as práticas e as atividades desenvolvidas, quanto de maneira mais detalhada e específica, visando registrar falas, movimentações e o que mais eu entender que, daquela vivência, pode colaborar para o estudo.

3.3.

Aproximações ao campo: pré-campo

Por meio da experiência ao cursar o Estágio em Docência, pude ter um primeiro contato, enquanto pesquisadora, com o meu objeto de estudo: as práticas discursivas. Essa etapa me possibilitou observar de forma viva a articulação de algumas ideias propostas pelos autores como também me auxiliou na condução das escolhas teóricas. Além disso, essa movimentação também permitiu uma exploração mais descontraída e menos estruturada, possibilitando o vislumbre de desdobramentos para o campo de pesquisa propriamente dito.

A partir da oportunidade de acompanhar uma turma durante um período letivo, fiz a escolha de qual disciplina seria por meio da ementa proposta. Optei, assim, por ingressar em uma disciplina que propunha explorar e introduzir alguns conceitos-chave do campo do Design como a multimodalidade, a polissensorialidade e a sinestesia. Articulando teoria e prática, pude participar, ao longo do semestre, de diversos exercícios de construção de sentidos propostos, que convidaram os estudantes a agir por meio de experimentações e a refletir sobre a ação por meio de análises e mapeamentos. Estando presente semanalmente nas aulas, pude observar diversos aspectos a respeito da dinâmica das relações ali estabelecidas, no entanto, pretendo dar ênfase significativa para o momento de conclusão da disciplina porque foi a etapa em que pude estabelecer uma conexão mais aproximada com a turma, buscando articular os aprendizados do curso com as reflexões que vinha desenvolvendo paralelamente no desenvolvimento da minha pesquisa.

Na etapa final do semestre, dois momentos foram propostos como forma de reflexão sobre os percursos trilhados ao longo do curso. O primeiro momento, orientado pela professora, se baseou em uma análise sobre todos os exercícios realizados e os conceitos tratados. *Quais as diferenças de entendimento que eu possuía no começo e possuo agora? Quais ganhos eu pude alcançar nas experimentações? O que ficou claro e o que permanece vago?* Esses e outros questionamentos a respeito do conteúdo da disciplina foram abordados em conversa na sala de aula.

Já em um segundo momento, tive a liberdade para propor um exercício de reflexão sobre a participação e o envolvimento dos estudantes, a partir de uma perspectiva mais individualizada, no desenvolvimento do curso. A dinâmica proposta consistia, resumidamente, em uma conversa com algumas perguntas feitas por mim e a troca de experiência entre todos os alunos participantes. Ela foi realizada em aproximadamente 45 minutos dentro das 3h previstas da última aula do período letivo do semestre de 2023 no dia 7 de dezembro. A atividade se deu em uma das salas do prédio do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio e contou com a

participação de 23 alunos. Nesse sentido, os estudantes foram convidados a se autoavaliarem em 3 esferas: a nível **peçoal**, a nível da **disciplina** e a nível do curso de **Design** por meio de uma metáfora envolvendo formas e encaixes.

1. **Pessoal:** *Qual forma representa vocês?* – perguntei para os estudantes com que forma eles se identificavam, quais características mais representavam o entendimento de si, em uma compreensão individual. Neste momento, pedi para que desenhasssem uma representação visual dessa forma.
2. **Disciplina:** *Qual o encaixe para a sua forma nesse espaço?* – questionei os estudantes se, tendo essa forma específica, eles sentiram que a disciplina permitiu ou viabilizou de alguma forma o seu encaixe, tanto nos exercícios como na forma que foi conduzida. Nessa etapa, também busquei ouvir sobre os momentos em que o encaixe nessa disciplina ou foram dificultados ou totalmente inviabilizados, em uma compreensão a um nível intermediário.
3. **Design:** *Qual o encaixe para a sua forma no Design?* – por fim, perguntei para os estudantes se, com essa forma e essas características, eles entendem que o Design os acolhe ou não, em uma compreensão ampliada.

O recurso da analogia com uma forma foi utilizado enquanto um convite para que os alunos se imaginassem em uma situação hipotética assumindo, assim, protagonismo na prática. Para isso, introduzi o conceito da caixa organizadora de formas geométricas, lembrando um brinquedo em que formas se encaixam em espaços específicos reservados para elas. Desse modo, propus para os alunos que eles imaginassem a forma que melhor os representassem e também que pensassem sobre os espaços em que eles encontram encaixe ou não sendo desse jeito em um exercício de autoanálise.

A proposta de se imaginar como um objeto foi atrelada à ideia de desenhar sua forma e suas características. A possibilidade de conferir e tangibilizar certos aspectos buscou potencializar a visualização e o reconhecimento de si. Ao falar sobre si e atrelar suas características a uma forma, os alunos, em um movimento de autorreflexão sobre as suas identidades, poderiam entrar em contato de forma mais aproximada com seus próprios percursos e o fio das suas biografias.

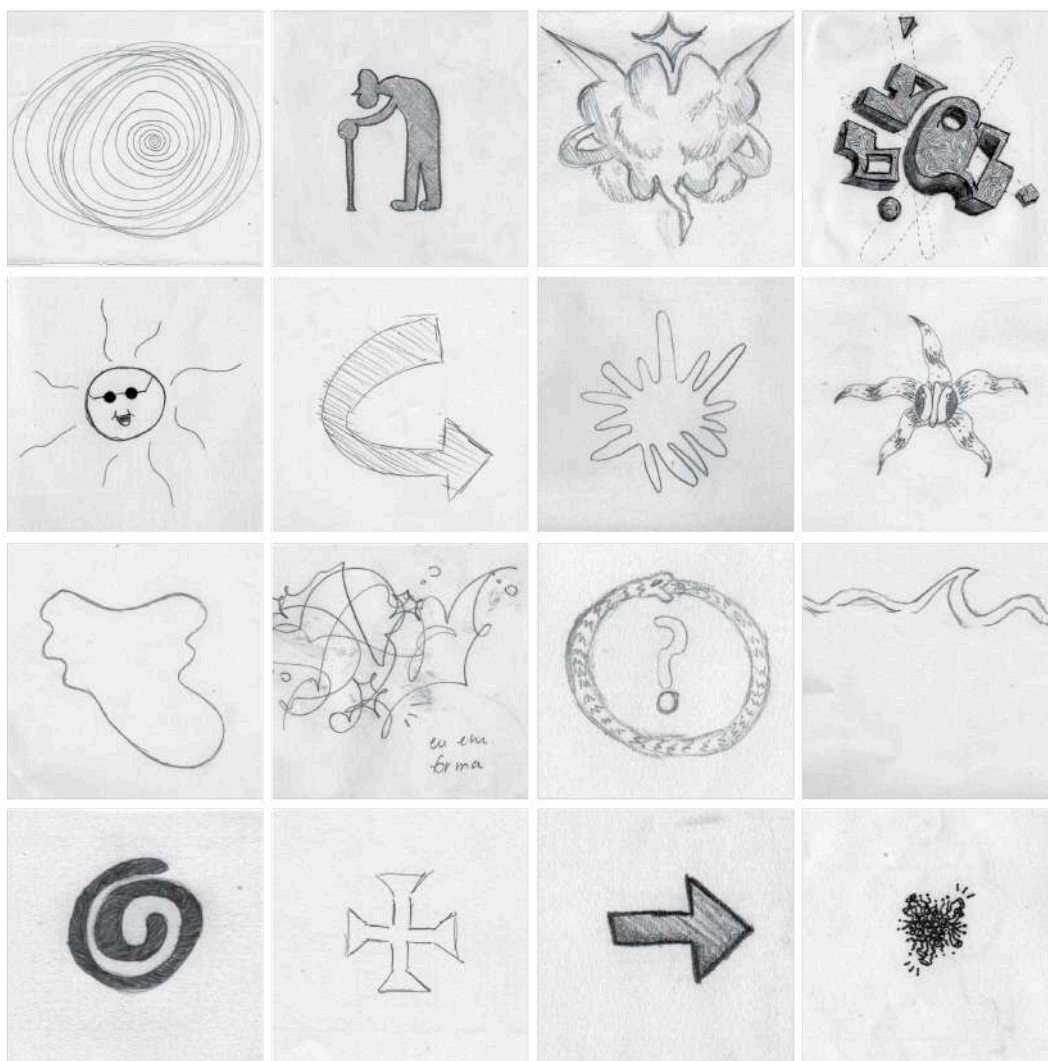


Figura 4: Seleção de registros das formas desenhadas por alunos na dinâmica proposta em pré-campo

A atividade proposta apresentava teor analítico e reflexivo, já que buscava compreender as relações e vínculos estabelecidos pelos alunos com as práticas ao longo do semestre. Nesse sentido, a impressão inicial foi de

que uma parcela significativa dos alunos se mostrou parcialmente receosa para expor aspectos sobre sua personalidade e sobre sua jornada de vida e, portanto, sobre sua intimidade. Visto que a primeira etapa consistia em pensar sobre si e elaborar uma forma, as expressões faciais e corporais que pude observar se relacionavam com certa apreensão ou estranhamento. Entendo que parte dessa reação se deva ao fato de que o campo identitário, assim como Le Breton propõe, "em um primeiro contato e no senso comum, tende a parecer que é um refúgio da individualidade, um jardim secreto onde se cristaliza a intimidade de onde brota uma indefectível espontaneidade." (Breton, 2004, p. 4) Assim, pode parecer fora de contexto estar em um ambiente coletivo de ensino-aprendizagem com um grupo diversos de pessoas que, por vezes, são desconhecidas entre si, e tratar de aspectos particulares.

Josso, ao desenvolver seu trabalho em grupo na formação de professores a respeito da identificação de experiências no processo de autoconhecimento, aborda diversos questionamentos com os quais, aparentemente, os alunos se depararam:

- Terei mesmo uma história?
- Vale a pena contá-la?
- O que é que os outros vão pensar de mim a partir do que vou contar?
- O que foi significativo na minha vida?
- O que contar de mim entre tudo o que é possível contar?
- O que desejo partilhar ou guardar para mim?
- O que vou fazer com as questões e com o olhar dos outros?
- Como vou dar conta do caminho interior que acompanha os "fatos" da minha vida?
- Como podemos falar de nós de forma que isso possa ser interessante para todo o grupo?
- A minha vida é como a de todos os outros?, o que há de especial para ser contado? (Josso, 2004, p. 65)

A pregnância do traço relativo ao privado, no entanto, se articula e é indissociável da esfera pública, do ambiente humano e dos valores sociais compartilhados. Devido ao fato de as pessoas se inserirem em

uma sociedade e estarem em constante interação, elas estão sendo frequentemente influenciadas e influenciando os outros. As barreiras entre a vida particular e a vida coletiva, ao tratar da esfera discursiva e, portanto, das emoções e do campo da afetividade, por exemplo, são fluidas e se sobrepõem, interseccionando-se. "A afetividade mistura-se a acontecimentos significativos da vida coletiva e pessoal" na perspectiva de Le Breton, "implicando um sistema de valores posto em prática pelo indivíduo e uma interpretação dos fatos conforme uma referência moral." (Breton, 2004, p. 6)

Outro ponto que ganhou destaque na prática diz respeito a forma na qual a abstração foi capaz de permitir a visualização externa e distanciada das próprias identidades. Construir um objeto ou uma representação visual por meio do desenho conferindo-lhe livremente características específicas pareceu favorecer um entendimento de aspectos que, talvez pela expressão verbal, não ficasse tão compreensível. O distanciamento e a analogia, portanto, pareceram favorecer certa autopercepção e (re)conhecimento.

A atividade proposta, por mais que à primeira vista pudesse aparentar não ter um propósito definido para os alunos, permitiu que eles, ainda que pontualmente, refletissem sobre quem são e quais são os seus nichos de pertencimento. Foi possível observar que este movimento de entender o seu encaixe e analisar os lugares em que é mais ou menos favorável para sua forma com todos os seus atributos suscitou diversos acontecimentos e experiências vividas. Pude perceber também, durante o momento de fala e compartilhamento sobre os desenhos, uma troca em diálogos estabelecidos não entre mim e os alunos, mas entre eles mesmo. Nessa colaboração, afinidades e também diferenças foram sendo pontuadas, o que demonstra que o reconhecimento de si perpassa pela diferenciação do outro.

A prática exploratória de pré-campo, assim como o nome indica, teve o propósito explorar de livremente a relação entre os alunos, a professora,

suas Histórias de Vida e as práticas dentro de uma disciplina de Design, meu campo de interesse. Pude estar em contato e observar, assim, diversas questões relacionadas a pertencimento, emoções, identidade, discursos, engajamento, participação e colaboração..

3.3.1

Entendimentos e direcionamentos para o campo

No que diz respeito à experiência de pré-campo, entendo que ela colaborou, primeiramente, em termos de conhecimento sobre a ferramenta de registro. Foi uma dinâmica em que eu convidei os alunos a realizarem uma reflexão interna e, em seguida, a compartilharem com outros alunos. Dessa forma, fiz o registro das falas em gravação de áudio e, com a posterior transcrição, alcancei um material preciso para análise.

Outro ponto que considero importante foi compreender que, exatamente pelo meu enquadramento em uma abordagem qualitativa-interpretativa, existem propostas de dinâmicas que podem ser mais ou menos favoráveis à interação e à participação dos alunos. Entendo, assim, que é necessário observar diferentes momentos e situações com características variadas para conseguir ter uma visão relativamente mais abrangente e inclusiva.

O foco da experiência do pré-campo, no entanto, se deu na proposição de uma dinâmica com um escopo específico. Considerando o meu interesse em investigar as práticas discursivas e, portanto, o campo da expressão e também da espontaneidade, entendi que poderia ser mais proveitoso para o campo observar a relação entre professor e alunos sem uma intervenção tão evidente.

A partir desses entendimentos, considero que, para a atividade de campo, seja necessário adotar uma postura de registrar com atenção as falas dos

alunos para ter o material ideal para análise. Visto que as práticas discursivas se materializam de diversos modos, sejam eles verbais, gestuais, corporais, etc., para efeito deste estudo, me concentro nas expressões verbais e na oralidade, sendo assim, meu objetivo é o de registrar as falas por meio da gravação de áudio, resguardando suas imagens e seus nomes.

4

Campo

No presente capítulo, apresento o desenvolvimento dessa investigação a partir da sua articulação direta com o campo. Por meio da adoção de uma postura exploratória e de observadora participante, estive presente e acompanhei uma disciplina da grade curricular da Graduação em Design da PUC-Rio, com carga horária de 3 horas semanais pelo período de aproximadamente dois meses. O corpo discente, na sua totalidade, era composto por 11 alunos de diferentes períodos do curso de Design. No entanto, o quórum efetivamente presente que participou das práticas, que serão tratadas a seguir, apresentou algumas oscilações.

A disciplina selecionada tem a proposta de trabalhar os conceitos de linguagem, comunicação e discurso no Design a partir da natureza multimodal e polissensorial dos diferentes modos comunicacionais. Por meio do desenvolvimento de exercícios de construção e de análise crítica de discursos multimodais, o objetivo pretendido pela disciplina, ao longo do período, era o de apresentar alguns dos principais conceitos formadores do campo do Design, integrando teoria e prática.

Os registros compartilhados neste capítulo pretendem ser analisados articulando uma perspectiva ampla da experiência de participar das dinâmicas da turma e um enfoque mais específico em duas atividades que buscaram abordar e exercitar as representações multimodais.



Figura 5: Estrutura e organização do campo de pesquisa

4.1.

Autorrepresentação a partir da imagem

Após uma sequência de aulas introdutórias em que se buscou apresentar alguns conceitos do campo do Design para os alunos, a proposta prevista no planejamento de aulas era a de começar a exercitar a aplicação e análise em exercícios e foi a partir desse momento que passei a acompanhar a turma.

Para contextualizar a primeira atividade realizada no campo, entendi ser necessário localizá-la no momento em que a disciplina se encontrava. Após a apresentação de alguns conceitos introdutórios ao longo de algumas aulas, na primeira atividade prática, a professora titular convidou os alunos a realizarem registros fotográficos nos seus cotidianos individualmente. Ao realizarem a seleção de uma foto, ela propôs o desenvolvimento de uma análise formalista do discurso de cada imagem, agora de forma coletiva, em trios. No que diz respeito a essa análise, a ideia proposta era a de identificarem, nas imagens produzidas, tópicos relativos ao léxico, sintático e semântico da imagem. Posteriormente, foi

pedido que avaliassem e analisassem a presença de aspectos relativos à multimodalidade, sinestesia e polissensorialidade em cada discurso. Por fim, uma discussão foi proposta para tratar dos sentidos construídos na relação com o discurso vivido e com o discurso representado, articulando a perspectiva do estudante que fez o registro e a dos estudantes que tiveram acesso apenas ao registro compartilhado.

Buscando estabelecer uma conexão entre esse momento da disciplina e o próximo, que trataria da representação multimodal a partir do som, propus uma atividade exploratória para a turma e é sobre ela que abordarei a seguir.

Diante dos aprendizados da etapa de pré-campo, considerei que seria uma oportunidade proveitosa propor a prática de autorrepresentação a partir das formas. De forma descontraída e exploratória, ao longo de 30 minutos do período de aula, introduzi a ideia de começarmos a praticar a transposição de conceitos subjetivos para a materialidade do desenho, nesse caso, por meio da imagem.

4.1.1.

Análise sob a ótica ambiente, relação e sentido

O exercício proposto, do ponto de vista do ambiente, se desenvolveu em uma sala já conhecida e frequentemente utilizada pelos alunos que apresenta características como: ambiente amplo com capacidade para acomodar um número muito maior de pessoas do que a relativa ao quorum da turma, pé direito alto, grande quantidade de mesas coletivas com rodinhas que permitem mobilidade e modularidade unindo-se a outras e uma parede formada por grandes janelas que permitem a entrada de luminosidade. Para o desenvolvimento da prática, foram disponibilizadas folhas de papel e o material de desenho (lápiz, canetas, marcadores e outros) foi trazido individualmente por parte dos alunos. Para sua execução, a disposição dos alunos se deu espontaneamente, da

forma como eles escolheram se acomodar desde o princípio da aula, reunidos em uma grande mesa formada por pequenas mesas na parte frontal da sala, como já é de costume ao longo do semestre.



Figura 6: Mobiliário e espaço físico relativos ao ambiente

A respeito da abordagem proposta, a prática elaborada partiu de uma referência do pré-campo. Entendendo o engajamento observado naquele momento, considerei ser uma oportunidade tanto para estabelecer uma conexão mais próxima entre a turma e eu quanto para realizar uma ponte entre dois momentos da disciplina: uma etapa focada na articulação teórica e análise do discurso imagético e uma etapa de desenvolvimento prático a partir da representação do som. Nesse sentido, busquei elucidar essa questão para os alunos, atrelando a conteúdos previamente trabalhados, conforme trecho transcrito abaixo:

[...] a ideia é fazer um **esquenta** para começar esse processo de conseguir tangibilizar o que a gente sente e visualiza, então, **e se a gente fizesse o caminho oposto** [ao feito no exercício anterior de desmembrar uma imagem para analisá-la a partir de aspectos lexicais,

sintáticos e semânticos]? quero **propor** para vocês que vocês pensem em uma forma que representa como vocês se enxergam, então nesse primeiro momento, eu gostaria que vocês desenhassem a forma que melhor representa vocês, se vocês pudessem materializar isso, registrando, então eu vou disponibilizar um tempinho para vocês desenharem. [...]

Esse caminho, a partir dos parâmetros adotados, busca se atrelar a conceitos propostos dentro do entendimento de aprendizagem significativa. Ele coloca em articulação diferentes momentos da disciplina, conteúdos previamente trabalhados e o estabelecimento de uma conexão mais próxima entre os participantes o que, por consequência, na teoria e a partir de aprendizados do pré-campo, mobilizam os alunos e alcançam um engajamento necessário.

Outros dois pontos que eu considero importantes do partido adotado para a atividade tratam tanto da forma quanto da sua abertura. Como forma de introduzir e explicar do que se trataria o exercício, o convite foi feito a partir de uma proposição e não necessariamente como algo a ser feito de maneira impositiva. Seguindo essa linha, o enunciado proposto ofereceu, dentro de alguns parâmetros específicos, liberdade para sua execução, ou seja, os estudantes poderiam representar da maneira como entendessem ser a mais apropriada, a partir das suas referências e com os recursos disponíveis de desenho.

Tendo abordado o primeiro campo relativo à esfera do ambiente, lanço um olhar para alguns trechos de falas dos alunos, selecionados a partir de uma percepção de momentos que são mais carregados de avaliatividade. Justamente por isso, será possível observar alguns grifos realizados como uma forma de sinalizar momentos em que identifico essas marcas. Neles, pretendo analisar a **natureza dos conteúdos expressos** a partir da fala dos estudantes e seus posicionamentos diante das práticas. Além disso, busco observar a maneira com que os alunos **projetam e articulam suas experiências e saberes** ao longo da atividade. Relevante considerar que, estruturalmente, a proposta em questão já

convida os alunos para falar sobre si e sobre aspectos das suas trajetórias individuais, estando atrelado às suas Histórias de Vida. O que se pretende, portanto, é observar como eles articulam esses saberes aos aspectos formais, relativos à representação, e como essa expressão se dá coletivamente.

A reação inicial ao exercício proposto, de maneira geral, pelo que pude perceber, foi a de tomar um tempo para entender as possibilidades a partir da amplitude oferecida para a representação de si. Uma aluna questionou como deveria ser o partido adotado para essa representação, "Mas assim, meio subjetivo ou como um personagem?" e expliquei que poderia ser da forma que entendessem ser a mais próxima da visualização e da compreensão de si mesmo.

Após disponibilizar um tempo aproximado de 15 minutos, necessário para que todos pudessem desenvolver e finalizar suas representações, me sentei junto a eles e propus que apresentassem os caminhos pelos quais seguiram. Como abordado no início do capítulo, apesar de a turma ser composta por 11 alunos, no dia da atividade estiveram presentes 6 alunos, dos quais os resultados serão analisados a seguir.

Abaixo, um trecho da fala de um aluno que apresenta a sua imagem desenvolvida partindo da justificativa em relação à sua aptidão técnica, ou à falta dela, para o desenho. Além disso, ele descreve aspectos da sua personalidade "eu sou...", hábitos "faço muito" e até mesmo marcadores identitários como seu nome e seu signo astrológico:

[...] quando você falou, sobre a sua proposta, isso era algo que eu já **tinha feito** assim.. sobre mim, porque, assim.. com todo o contexto que é: **eu não sei** desenhar direito, **eu tenho muita dificuldade** pra desenhar (risos), e **eu sou muito** ansioso então **eu faço muito** rabisco nas páginas, muito.. e também teve uma época que eu tava pegando tipografia e **eu percebi** que a maneira que eu mais **gostava** era fazer o mais rápido possível [...] por algumas questões, o **meu nome** tem 2 eles

(II) então assim, **sempre tenho que** falar "com dois eles", eu **sou** de gêmeos, então acaba que é isso [...]

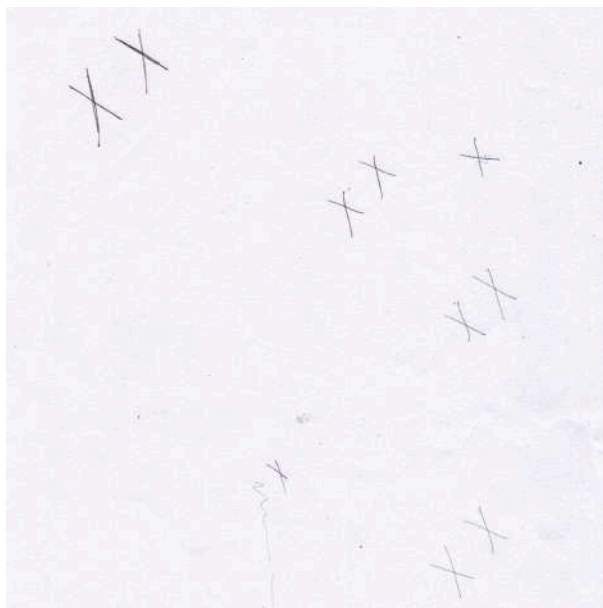


Figura 7: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem

Com a sua colocação, percebo que o aluno reconhece, em alguma medida, aspectos da sua personalidade e o nível da sua habilidade, em específico a de desenhar, ao verbalizar claramente “sou muito ansioso” e “tenho muita dificuldade para desenhar”. Associando esses dois campos, como solução e alternativa, ele opta por realizar a atividade da forma “mais rápida possível”. Nesse sentido, o desafio da materialização de si mesmo permitiu que ele articulasse aspectos da sua personalidade com aprendizados de uma experiência prévia, à medida em que ele apresenta a vivência em uma disciplina realizada anteriormente e seu hábito de realizar rabiscos. Isso, de certa maneira, exemplifica o conceito de anterioridade desenvolvido por Goulemot ao defender que o sentido produzido a partir de algo novo, no caso a prática de autorrepresentação, nasce em grande parte do que já foi vivido e aprendido, dialogando com experiências existentes.

Outro trecho que gostaria de dar destaque é relativo à apresentação de uma aluna que expôs, com aparente clareza e discernimento, alguns aspectos da sua personalidade e, portanto, traços da sua identidade,

considerando a presença marcante dos verbos “ser” e “achar”. Ela justifica a escolha gráfica relacionando de forma direta e objetiva com a sua trajetória pessoal e formação anterior “eu vim de engenharia”. Além disso, ela também articula traços da sua personalidade “muito lógica”, “meio doida” e “desassocia muito” a experiências prévias “busca por padrões lógicos desde a engenharia”:

[...] essa forma aqui, eu não sei se todo mundo sabe, mas é um tesseracto, que é basicamente aqui seria o campo 2D, mas a representação do que seria o campo 4D, tá, porque eu coloquei isso? primeiro: **eu sou** meio doida que **gosta** dessas coisas assim, **eu sou** uma pessoa muito, muito lógica, assim, **eu vim** de engenharia, então eu sempre.. desde aqui no design, **busco** padrões lógicos então é bem, bem desafiador sair um pouco desse nicho [...] **eu sou** uma pessoa que desassocia muito, tipo, então, sei lá.. **eu quis** passar um pouco desse meu sentimento né, [...], então é isso, **acho que sou** uma pessoa que tem muito devaneio e também meio que tipo isso é uma representação, não tem como representar o 4D, a gente não consegue entender o 4D, é, a quarta dimensão então **eu acho** que eu **me sinto** às vezes dessa forma, **eu acho** que às vezes **eu tento** me representar, mas **eu tenho** tanta ideia, tanta coisa que passa pela minha cabeça que eu não tenho muito como tornar isso palpável, aí **eu acho** que isso me representa de uma certa forma. [...]

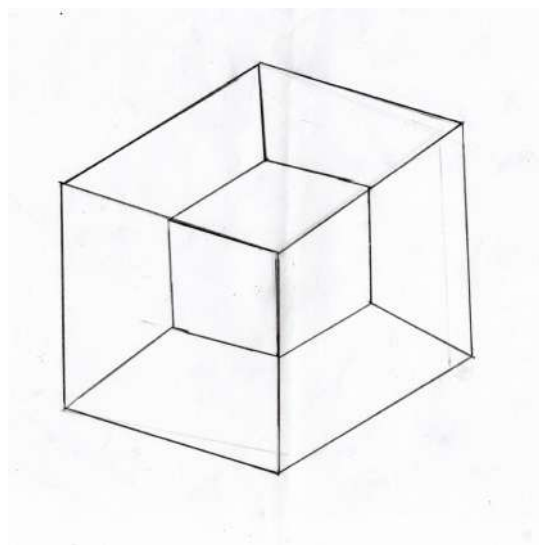


Figura 8: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem

No que diz respeito à articulação de saberes, é possível observar um vínculo entre um saber técnico, matemático e lógico advindo da engenharia e a escolha por forma geométrica conhecida por tesseracto que carrega consigo alguns aspectos conceituais marcantes. No meu entendimento, o desejo de representar algo que, por definição, não é passível de ser representado demonstra uma metáfora a respeito da dificuldade de expressar a própria complexidade interna. Com esse entrelace, portanto, é possível compreender e visualizar a atuação dos diferentes mapas mentais na construção de sentidos.

Assim como no primeiro trecho abordado, é possível observar também um movimento de reflexão diante da proposta no momento em que os alunos trazem falas como “quando você falou, sobre a sua proposta, isso era algo que eu já tinha feito assim.. sobre mim” e “eu acho que às vezes eu tento me representar, mas eu tenho tanta ideia, tanta coisa que passa pela minha cabeça”. Ou seja, considero que um enunciado amplo, ainda que com algumas diretrizes, pode ser capaz de convidar para uma reflexão antes mesmo da realização da prática como linha de chegada.

No discurso de outro aluno, se fez presente um aspecto relativo a alguns marcadores visuais físicos, oriundos da perspectiva do outro, que atuam e formulam o entendimento de si mesmo. Ele, que optou por fazer sua representação a partir de um personagem atribuindo-lhe suas características físicas, demonstra como a sua percepção da sua identidade é elaborada e constituída a partir de uma visão do outro “quando uma pessoa também me vê”, “sou uma pessoa fácil de encontrar”, “as pessoas demoraram pra me reconhecer” e “minha mãe ficou um tempo assim estranhando”:

"eu fiz um personagem de bigode, com pernas grandes e um bonezinho, sei lá, eu sinto que.. essas **são marcas minhas**, coisas mais icônicas sobre mim que eu penso, tipo.. sei lá.. **quando uma pessoa também me vê** de longe, assim, a primeira coisa que vê, assim, **todo mundo fala** que eu **sou uma pessoa fácil de encontrar** porque eu sou alto e tal... e... e eu lembro também uma época que eu raspei o bigode, **as pessoas**

demoraram pra me reconhecer assim... minha mãe ficou um tempo assim, estranhando e tal.. aí é o que eu penso assim, sinto que... é isso"

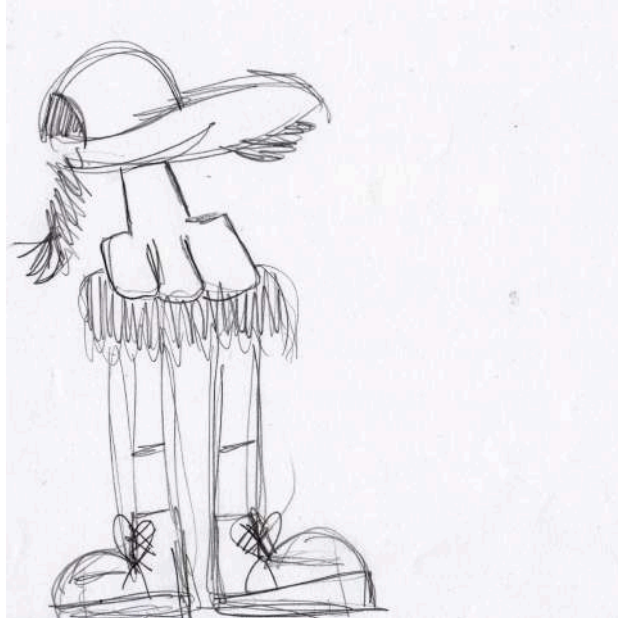


Figura 9: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem

Assim como o entendimento do dialogismo inerente às interações, o conceito de alteridade no que tange aos processos relacionais e de interferência mútua em relação à alteridade nos pares o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro também é abordado por Bakhtin à medida em que propõe que:

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. **Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros:** deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. (Bakhtin, 2000 [1979], p. 278)

Outro fator que considero relevante no trecho acima trata sobre o uso da imagem como um dispositivo interpretativo que permite com que o aluno transponha tanto aspectos da subjetividade quanto da forma como é visto

para a materialidade do desenho. Ao expressar “eu sinto que... essas são marcas minhas, coisas mais icônicas sobre mim que eu penso”, é possível identificar, portanto, um movimento de espelhamento e reflexão na representação construída.

A colocação de outra aluna sobre a sua representação também se relaciona com aspectos físicos, com elementos que trazem uma dimensão gráfica para sua silhueta, favorecendo o entendimento sobre si. No entanto, o que eu considero marcante e particular do trecho de sua fala, apresentado a seguir, diz respeito mais sobre a sua postura e o seu comportamento diante da prática do que necessariamente sobre o conteúdo da sua representação. Quando os alunos estavam apresentando individualmente seus processos e percepções a respeito da autorrepresentação, essa aluna se mostrou consideravelmente reticente em compartilhar com a turma seus entendimentos. Questionada se ela gostaria de apresentar, ela demonstrou incômodo e vergonha em falar sobre aspectos da sua personalidade e da forma como se enxerga, buscando se recolher na cadeira em que estava sentada, mas ainda assim o fez. Esse entendimento se relaciona tanto com repetição da expressão “que vergonhoso” quanto com a fragmentação e as pausas presentes na sua fala:

“É... é porque é um negócio muito específico, mas.. é.. tá, esse formato aqui da frente é uma versão um pouco mais simplificada de como.. então.. **sempre que eu me desenhava**, eu.. **tenho** uns desenhos aqui que... mas **eu sempre desenhava** o meu cabelo, tipo a silhueta da minha cara, com esse formato tipo, com as pontinhas pra cima assim, então é tipo uma versão simplificada disso, é, **é que é meio vergonhoso**.. é.. bom... na real, é.. as duas formas atrás **não tem um significado tão específico, foi mais na intuição** e tem uma parte com um coraçãozinho, é.. apareceu só uma parte dele, mas aí **foi mais na intuição** mesmo.. ai, **que vergonhoso**.”

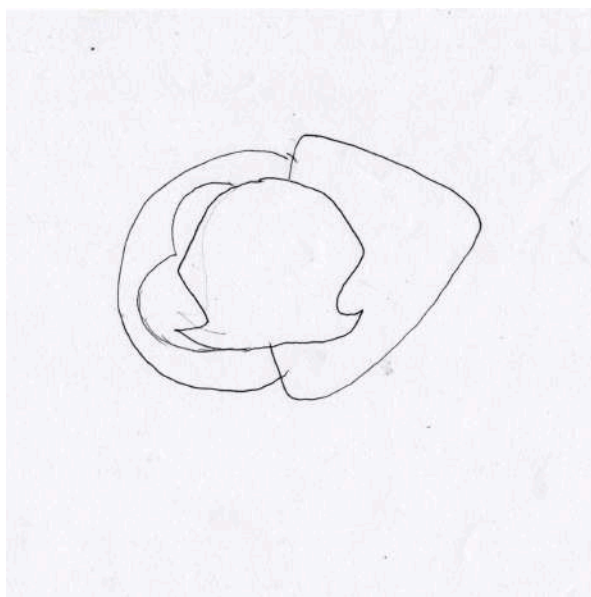


Figura 10: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem

A minha percepção sobre o incômodo e algum grau de estranheza por parte da aluna me permite refletir sobre como trazer elementos da própria História, no que diz respeito a uma esfera mais pessoal, pode ser desafiador e como esse fato sublinha e reforça a necessidade do estabelecimento de um ambiente genuinamente acolhedor e seguro para superar essas barreiras.

Um elemento expresso em “não tem um significado tão específico, foi mais na intuição” suscita uma questão relacionada à presença da intuição nos processos de produção de sentido. Entendo que eles não precisam ser necessariamente explícitos e objetivos, demonstrando sempre justificativas lógicas e conscientes. Nessa direção, considerando a relação estreita com a subjetividade, considero que a significação pode sim ocorrer por vias mais intuitivas, embora essas intuições, em alguma medida e instância, possa estar ligada à anterioridade e às Histórias de Vida.

Um ponto de destaque, que me gera particular interesse, diz respeito à maneira como uma aluna discorre sobre a sua representação, diferentemente dos outros colegas, quase não citando diretamente a si mesma. Diante de uma reflexão partindo de um olhar formal detalhado,

com diversos conceitos atrelados, foi possível visualizar uma identificação de aspectos relativos à sua personalidade.

"o meu é esse aqui.. é.. é um desenho assim, cheio de camadas, né? [...] seria.. **meio que algo mais explosivo, sabe? explosivo que eu digo no sentido de expansão, não necessariamente algo tão impulsivo e rápido**, assim.. mais na questão de ocupar espaço, mas... que também, tipo, é meio protegido assim por umas camadinhas mais misturadas, sabe? porque por mais que ele é expansivo, ele é expansivo dentro da própria forma **então eu acho que eu sou um pouco assim**, tipo, no limite específico de extrovertida, bem interiormente assim.. e aí... na camada externa assim, tem essa parte mais fluida assim, que vai se conectando com as outras camadas, então é isso..."



Figura 11: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem

Diante de uma descrição detalhada da forma que desenhcou e a projeção explícita de características pessoais sobre ela "eu acho que eu sou um pouco assim" ilustram, de alguma forma, como as imagens podem atuar como uma superfície que propicia a projeção de interesses, traços de personalidade e experiências. A aluna, portanto, projeta sua complexidade interna na estrutura visual que construiu. Além disso, é possível perceber que, durante e com a sua fala, ela vai desenvolvendo e

refinando os sentidos “explosivo”, “explosivo no sentido de expansão” e “não necessariamente impulsivo e rápido”.

Por fim, em um último trecho a respeito de outra representação construída por uma aluna, é possível observar com nitidez a relação estabelecida com sua História de Vida, à medida em que remonta diversos eventos de um período passado e distante da sua vida “desde que eu me conheço por gente” e menciona elementos específicos como a decoração do seu quarto pela mãe, seu time de futebol e uma habilidade pessoal “é a única coisa que eu sei desenhar”. Esses pontos são trazidos e emergem em um movimento de formar uma colcha de retalhos de sentidos, se aproximando da visão de Josso quando propõe a influência das recordações-referências na busca por coesão na construção de sentidos:

A situação de construção narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a **narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida**. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação. (Josso, 2004, p. 39)

Esses elementos apresentados pela aluna indicam a articulação de um saber anterior e de uma bagagem relativa às vivências que influenciam na sua representação. Além disso, ela conclui dizendo que a imagem da estrela “é uma coisa muito, que eu me vejo como”, evidenciando um espelhamento de si mesmo e da sua trajetória.

"[...] uma estrela, com um L no meio, tipo desde que eu **me conheço** por gente tipo estrela foi meio que dado pra mim, meu quarto a minha mãe quis fazer numa temática nem de menina nem de menino então ela fez em temática de estrela então... é.. **sou** botafoguense, **sempre soube** desenhar estrela, é a única coisa que **eu sei** desenhar inclusive, e... então eu botei um L porque tipo assim **eu aprecio** muito a identidade da estrela e **eu acho** que.. como forma mesmo, você pensando na estrela do mar, do céu, tipo eu acho que.. brilha muito e chama muito.. não sei,

me chama, não é que eu chamo as pessoas, que eu sou uma estrela, mas tipo.. **é uma coisa muito, que eu me vejo como [...]**”



Figura 12: Registro de desenho de prática de autorrepresentação a partir da imagem

4.2.

Representação multimodal a partir do som

A etapa seguinte à prática exploratória orientada por mim foi um exercício de representação multimodal a partir do som com a orientação da professora titular da disciplina. Tratava-se da primeira atividade com diversas etapas subsequentes que buscava trabalhar com a transposição de um discurso sonoro para o discurso visual, a partir das representações gráficas. Sua estrutura correspondia a:

1. **exercício em questão**, sobre o qual me debruçarei, realizado a partir de músicas selecionadas pela professora, que buscou explorar as relações de representação a partir da sua escuta, realizado e analisado de forma coletiva em sala de aula;
2. repetição da prática, agora de maneira individual, a partir da definição de 1 música da escolha de cada aluno;

3. conceituação a partir da análise formal da música;
4. elaboração de quadro semântico com etapas sucessivas de refinamento; e
5. definição de parâmetros para a construção de algum objeto de design que apresenta os conceitos encontrados na música.

4.2.1.

Análise sob a ótica ambiente, relação e sentido

O exercício proposto, assim como o anterior, se desenvolveu na mesma sala, a partir da mesma estrutura de espaço e mobiliário disponibilizado pela universidade. O material que se fez necessário neste momento foi uma caixa de som amplificadora para que todos pudessem ouvir as músicas trazidas pela professora. Para a prática, foram disponibilizadas folhas de papel e o material de desenho (lápiz, canetas, marcadores e outros) foi trazido individualmente por parte dos alunos que, inclusive, compartilharam entre si. A disposição dos alunos se manteve como de costume para eles, ao se acomodarem reunidos em um conjunto de mesas agrupadas na parte frontal da sala.

A estrutura adotada para o desenvolvimento deste exercício se pautou na reprodução de uma música por parte da professora e a representação por meio do desenho por parte dos alunos, de maneira simultânea. Ao final de cada música, um diálogo era estabelecido a respeito das interpretações e dos desenhos construídos. A cada nova música apresentada pela professora, uma nova representação era feita. Assim se sucedeu por 5 músicas, todas de teor instrumental indo do clássico ao contemporâneo e de origens diversas, tanto nacionais quanto internacionais.

A apresentação da proposta, orientada pela professora, se deu de maneira prolongada e consideravelmente extensa, durando por aproximadamente 10 minutos, buscando justamente localizar a atividade dentro do escopo da disciplina. Após uma recapitulação de conceitos já

trabalhados, foi apresentado o objetivo do exercício e as etapas subsequentes.

Ainda que aqui, para efeitos de análise, eu vá me ater somente à primeira etapa do exercício, entendo ser importante apresentar a integralidade da proposta para se alinhar com o contexto apresentado para os alunos. A compreensão da totalidade do escopo permite entender os esforços mobilizados durante os processos de análise e os direcionamentos dados pela professora.

[...] como é que **a gente** estrutura essa organização do som e de um léxico ou seja o que vocês ouvem de elementos, tem elementos agudos? graves? quais são os timbres? quando **a gente** fala de timbre, a gente tá falando de certa forma quase como se fosse a tonalidade, a matiz da cor, né, qual a característica que determinado som tem? a gente pode pensar por exemplo, sei lá, que uma flauta tem um som que pode ser agudo ou grave assim como uma guitarra tem um som que pode ser agudo ou grave: **o que que muda?** a natureza do tratamento desse som, né? então buscar estar justamente atento para essas particularidades e pensar ao mesmo tempo o que esses sons trazem pra vocês de repertório vivido, **que que eles lembram vocês?** quais são os lugares de memória, ou seja, dos mapas mentais pra gente voltar naquele texto do Stuart Hall³ que a gente leu no começo do semestre, que eles estão acionando para cada um de vocês? [...]

No trecho acima, é possível observar que o caminho adotado para explicar a atividade buscou articular uma percepção técnica “tem elementos agudos? graves? quais são os timbres?” com aspectos de uma dimensão subjetiva e pessoal “pensar ao mesmo tempo o que esses sons trazem pra vocês de repertório vivido, que que eles lembram vocês?”. Essa postura, por parte da professora, propõe considerável amplitude para recepcionar e acolher diferentes interpretações e significações a

³ O texto a que a professora se refere trata-se da Introdução do livro “Cultura e Representação” de Stuart Hall (2016), utilizado para introduzir a discussão sobre a relação de individualidade e universalidade nos processos de construção de sentidos para a turma na segunda aula do período letivo.

partir da música e, nesse sentido, cria condições para uma articulação entre o saber técnico e o saber advindo da experiência, tema sobre o qual hooks é categórica ao tratar da sua relevância:

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente de teoria e fato, associada à consciência de que **o conhecimento não pode ser dissociado da experiência**. Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, consequentemente, como sabemos o que sabemos – e, da mesma forma, como usamos o que sabemos. (hooks, 2020 [2013], p. 277)

No momento de introdução e preparação para a atividade, a interrupção pela fala de uma aluna se destacou ao expressar empolgação diante da possibilidade de, na segunda etapa do exercício, em um momento futuro, escolher uma música do seu conhecimento para desenvolver etapas subsequentes do exercício. Ainda que seja uma fala que se relaciona com uma etapa a qual não vou me aprofundar nesse estudo, entendo ser um registro interessante de ser olhado. Como uma possível forma de assumir maior controle a respeito do planejamento das aulas, diante das minhas experiências tanto como aluna quanto como pesquisadora, pude observar com alguma frequência a oferta dos materiais a serem trabalhados, ou seja, a apresentação e uso de recursos a partir das referências do professor ou de quem estivesse conduzindo a atividade. Nesse sentido, uma proposta que rompe com esse padrão favorece o estabelecimento de uma conexão mais próxima com o que se estuda e se investiga.

“– esse trabalho a gente vai fazer depois **sobre a nossa música** ou sobre a música de outra pessoa?
– sobre a música de vocês
– ai que bom fiquei tão **empolgada**.. quando eu pensei assim.. peguei duas músicas **que eu gosto tanto** [...]”

No que tange às representações e às reflexões desenvolvidas, entendi ser necessário realizar uma seleção de alguns trechos de momentos variados para analisar, visto que a atividade, no total, durou cerca de uma

hora e meia. Diferentemente da primeira prática, em que cada aluno apresentou sua reflexão de maneira isolada, nesta atividade foi estabelecido um diálogo entre todos os participantes, construindo elaborações de maneira conjunta com a orientação da professora. Esse percurso, de ouvir, de questionar, de se posicionar, de responder, em grupo, conforme será abordado e tratado a seguir, oferece condições para que os envolvidos também se elaborem em suas percepções individuais:

[...] o desenvolvimento se dá de uma ação coletiva, colaborativa para uma ação pessoal. Isto significa dizer que o trabalho colaborativo num grupo **amplia as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos**.
(Corsino, 2015, p. 8)

Um primeiro trecho que apresenta um aspecto interessante a ser observado se relaciona diretamente com a compreensão a respeito da mobilidade e dos deslocamentos dos sentidos construídos. A frase inicial “acho que ele [o sentido] mudou um pouco pra mim” explicita exatamente isso, demonstrando que o significado produzido só se estabelece a partir da interação e, nesse contato, identifica-se seu caráter dinâmico e transitório. Outro aspecto que observo trata do teor subjetivo presente na recepção de uma imagem, nesse caso, do som, com a ênfase do “mudou um pouco *pra mim*”, em alinhamento com o entendimento de Lupton que propõe justamente que a recepção de um conteúdo muda de acordo com a pessoa e com o lugar.

“acho que ele [o sentido] mudou um pouco pra mim, no início **eu tava pensando** em algo muito tropical, tipo, praia, algo mais tranquilo e **no final eu pensei** "ah um momento de tensão", tipo, aqueles desenhos antigos, tipo.. pantera cor de rosa tá tipo chegando perto do negócio, aí mudou muito a conotação pra mim.. **bizarro**”

Nesse sentido, tanto suas interpretações iniciais quanto as finais acabam sendo acionadas por elementos e conhecimentos relativos à sua biblioteca, principalmente, por exemplo, quando cita “desenhos antigos” e “pantera cor de rosa”, aspectos relativos à sua bagagem cultural.

Ainda sobre a sequência da fala da mesma aluna, são feitas ponderações relativas ao que se sente e se percebe, colocando em perspectiva o que poderiam ser considerados sentidos absolutos, fixos, já estabelecidos. Nessa direção, a aluna reflete sobre suas associações e acaba por estabelecer uma diferenciação entre “associar”, em uma dimensão mais pessoal, e “significar”, do ponto de vista de um sentido mais formal e objetivo em “não significa, mas eu associei a um repertório”, o que, em tese, vem se mostrando como dimensões fortemente interligadas.

“[...] uma coisa que eu pensei também foi justamente eu trouxe nesse segundo momento uma visão mais “ah um desenho antigo que tem esse momento de tensão que eles traduzem pela música”, mas também significa, **não significa, mas eu associei a um repertório** meu que tipo, talvez tenha mais contato com essa parte mais de animação e tal [...]”

Outros dois trechos que considero ser relevantes trazer para discussão trata-se de dois diálogos estabelecidos entre a professora e uma aluna. Ele evidencia como uma condução que estimula e convida os alunos a descreverem, nomearem e justificarem suas percepções, é capaz de promover uma construção conceitual progressiva. Os trechos, a seguir, demonstram, a partir do questionamento constante, a forma como a orientação da professora assume um caráter de estímulo e provocação, favorecendo um refinamento e um aprofundamento do que se percebe.

“– violão é um elemento presente, **mas o que um violão faz e porque que o violão traz essa informação?**

– acho que a forma que as notas no início são curtinhas, me lembrou um pouco, **não sei se tem a ver**, mas me lembrou um pouco coisa tipo espanhola, sei lá [...] “

“– [...] e assim, desse lado tropical, **eu acho que normalmente tem uma estrutura mais caótica** do que indo pro lado europeu..

– caótico **em que sentido?** vamos tentar trazer maior descritividade na informação”

Ainda no primeiro trecho acima, é possível observar também uma hesitação no processo de abordar as impressões percebidas e

interpretadas, buscando, em certa medida, dissociar uma lembrança de um significado legítimo dentro do contexto acadêmico, marcado pela sequência de “me lembrou um pouco” e “não sei se tem a ver”.

Outro aspecto relativo à postura adotada pela professora, que assume um caráter de fio condutor, diz respeito não só ao estímulo à reflexão, como também à acolhida e à incorporação das diferentes colaborações “a partir dessa narrativa que você trouxe”. Reconhece e confere, assim, o mesmo grau de relevância e legitimidade a coexistência das diferentes interpretações “são caminhos representacionais absolutamente legítimos”:

“[...] a gente poderia pensar por exemplo **a partir dessa narrativa que você trouxe** que aqui a gente tem uma representação que tem mais haver com o léxico da música, tá vindo pelas camadas que vão aparecendo, vem um instrumento, entrou uma cor, mudou o jeito.. enquanto as outras representações, **e aí se eu tiver enganada vocês me falam**, parece que elas estão de fato trabalhando com a dimensão da sintaxe, como é que a música se constrói, dá pra entender essa diferença? **são caminhos representacionais absolutamente legítimos** os dois, focos distintos no processo de representação [...]”

Alguns processos mentais e percepções podem se dar de forma menos consciente e o movimento de trazer materialidade para questões do campo do subjetivo, por meio das representações, indicam um favorecimento da sua visualização. Esse ponto pode ser observado na fala da aluna que ouviu o som e, embora na sua verbalização não se recordasse da “tensão que todo mundo tá falando”, sua representação reflete essa qualidade “mas o meu desenho lembra”. Esse evento indica que o sentido não é algo inerente a um estímulo sonoro específico, mas sim construído a partir da interação e na articulação com os saberes vividos:

“[...] engraçado que **eu não lembro** dessa tensão que todo mundo tá falando, **mas o meu desenho lembra..** que curioso! eu botei um marca-texto pesado assim, agora eu não lembro, mas passou assim na reflexão [...]”

A relação de negociação entre os sentidos que são elaborados coletivamente permite alguns deslocamentos e ressignificações, mas também podem permitir uma reafirmação do que se sente, a partir dos desalinhamentos, em consonância com o entendimento bakhtiniano de que “A palavra é uma espécie de **ponte lançada entre mim e os outros**. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (Bakhtin, 1999 [1929], p. 113). Dessa forma, no trecho a seguir, uma aluna, ao ouvir e refletir sobre a interpretação alcançada pelos demais colegas, utiliza sua História de Vida para sustentar sua leitura e construir seu próprio sendo, mesmo que em desalinhamento com o grupo:

[...] isso que eu tava achando estranho.. tá explicado! eu não tava concordando [*com a interpretação dos outros estudantes*], não é “concordando”, **não tava vendo nada do que eles tavam falando**, por isso eu fiquei quieta refletindo, porque eu tava pensando né? porque eu não via isso em um filme e eu acho que, **por eu já ter feito** muitos anos de ballet e sapateado, eu pensei cara “me parece uma música clássica” parece ou você indo ouvir que eu acho que é uma música que você senta e escuta ou é um teatro e aí eu fiquei com essa percepção [...]

Por meio desse trecho, portanto, a aluna verbaliza as etapas percorridas em seu processo interno de significação: a estranheza inicial “isso que eu tava achando estranho”, a reflexão silenciosa “fiquei quieta refletindo” e a descoberta da fonte da sua percepção “por eu já ter feito muitos anos de ballet e sapateado”. Assim, por meio da prática discursiva e dos processos narrativos, é possível visualizar e se aproximar dos saberes mobilizados.

Diferentemente da primeira prática de autorrepresentação, a dinâmica que trabalhou com o som teve uma produção mais extensa de representações, visto que foram trabalhadas 5 músicas. Por não ter realizado o registro no momento em que a dinâmica se desenvolveu, contei com a colaboração dos estudantes para compartilharem seus

materiais posteriormente. Além disso, como essa segunda atividade assumiu um caráter de análise em conjunto, estive mais atenta em observar os diálogos que se sucederam de maneira que não possuo o registro da relação exata entre desenhos e músicas correspondentes. Dessa forma, apresento alguns resultados como uma coleção de registros para que se possa estabelecer uma melhor compreensão dos caminhos percorridos pelos alunos.

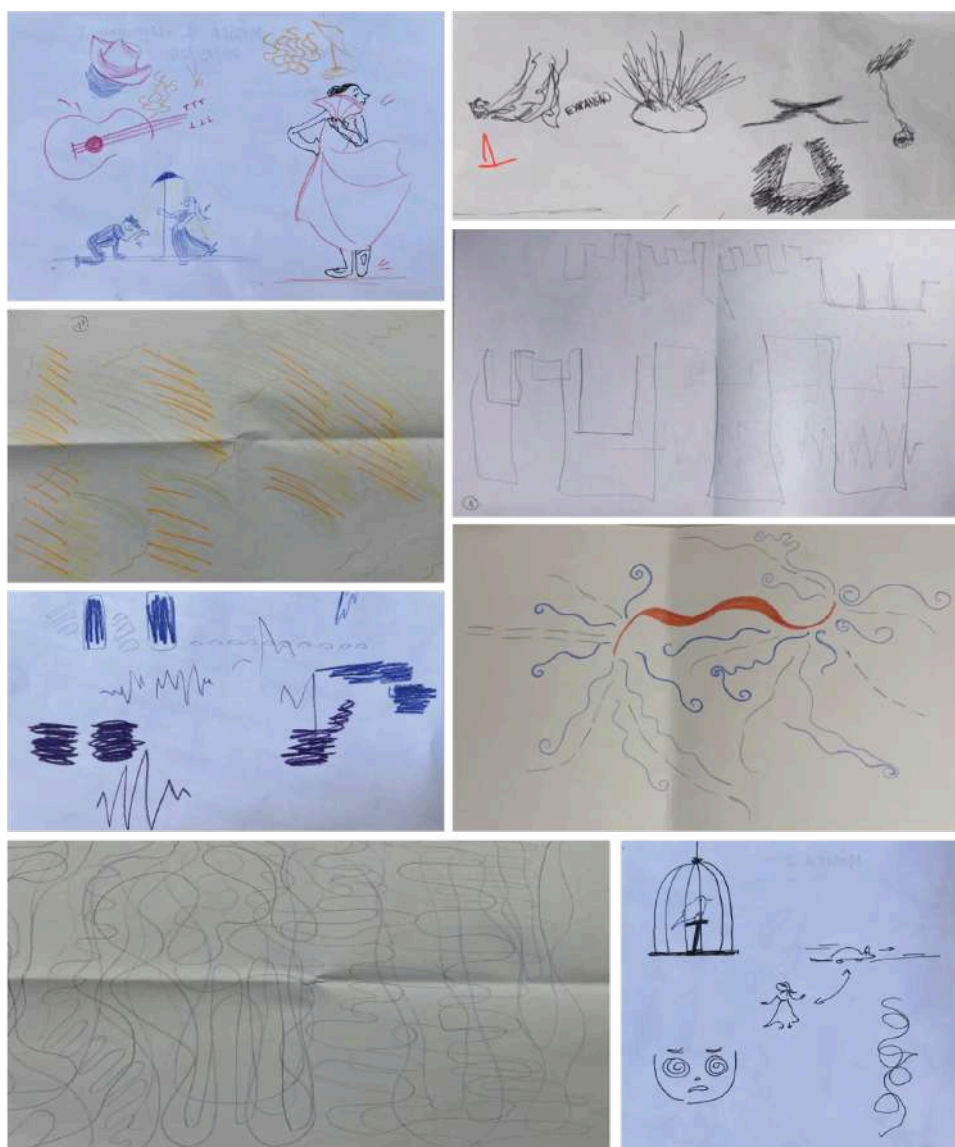


Figura 13: Coleção de registros de desenhos de prática de representação multimodal a partir do som

4.3.

Entendimentos sobre o campo

Diante das duas atividades desenvolvidas, pude observar diferentes possibilidades de engajamento a partir da relação estabelecida entre os participantes. Nesse sentido, nas trocas estabelecidas comigo, percebi que as falas se apresentavam de maneira mais sintética do que em relação com a professora titular, com a qual a turma já possui um vínculo mais bem estabelecido. Essa percepção se dá à medida em que, no exercício que propus, as falas se ativeram a responder e não necessariamente a tecer comentários sobre as próprias representações e também sobre as dos colegas, em uma troca dinâmica. Já quando a professora esteve orientando a prática, os alunos se comunicaram e colaboraram com o pensamento do outro, foram articulando seus comentários e elaborando um pensamento, o que me faz ponderar sobre como a proximidade e a intimidade podem promover uma mobilização mais ativa.

Essa percepção a respeito da mobilização também permite uma reflexão sobre a abordagem e a condução das práticas em sala de aula. Enquanto o primeiro exercício apresentou uma dinâmica objetiva, em que convidava os alunos para apresentarem os caminhos percorridos para chegarem em determinada autorrepresentação, a segunda prática oferecia uma proposta mais abrangente, a qual ia sendo construída a partir das colaborações dos alunos. Ou seja, a postura adotada pela professora, de ir constantemente perguntando, instigando as elaborações reflexivas e articulando os comentários realizados pelos alunos permitiu que o envolvimento e a integração de saberes e vivências se desse de maneira mais profunda.

Nas experiências, não só durante as práticas, mas na observação participante como um todo acompanhando a turma, pude observar como alguns processos, que aparentemente se limitam à esfera do individual e

do pessoal acabam sendo atravessados pela escuta do outro. Nos momentos em que todos estavam empenhados em analisar coletivamente as representações construídas, a partir do diálogo, os sentidos eram constantemente tensionados, relativizados e ressignificados, em um processo de elaboração coletiva. Nessa direção, a construção de sentidos se apresenta como um caminho tanto para o autoconhecimento, no que diz respeito à uma ampliação da compreensão dos seus saberes e experiências, quanto para a alteridade, à medida em que, na escuta do outro, pode se perceber semelhanças, diferenças, pontos de encontro e desencontros.

No que tange ao caminho proposto de compartilhar as reflexões desenvolvidas e os desenhos para uma análise coletiva, pude notar um considerável ganho no que diz respeito ao desenvolvimento e ao aprofundamento das reflexões inicialmente realizadas de forma individual. Esse entendimento parte da observação de como alguns sentidos foram assumindo caracteres diferentes e, por vezes, até opostos à medida em que as trocas foram sendo estabelecidas, o que demonstra e reforça a potência da colaboração.

No que diz respeito aos caminhos representacionais, foi possível observar diferentes formas de representar e de analisar as imagens produzidas, fosse seguindo por caminhos mais subjetivos e sensíveis, relacionando-se à aspectos emocionais e sensoriais, fosse seguindo por um caminho mais técnico e analítico. No entanto, um ponto que pude perceber diante das representações desenvolvidas em ambas as atividades é o de que alguns aspectos relativos à abstração favoreciam uma análise e uma reflexão mais próxima do campo conceitual. Nesse sentido, os jogos de conotação ofereciam condições para uma discussão ampliada, de modo a possibilitar a construção de um território comum diante da diversidade de saberes de origens diversas em articulação.

Em grande parte dos discursos registrados e analisados, pude compreender que, de alguma forma, existia um movimento de refletir não

só sobre o que se construiu, em termos de representações, mas também de ponderar sobre os caminhos percorridos e as justificativas para chegar até ali. Essa reflexão, por meio da elaboração oral das narrativas, favoreceu um acionamento de vivências e de saberes e, portanto, de uma articulação com os sentidos construídos.

Identifico momentos em que os alunos pareceram compreender o diálogo entre sentidos construídos e suas experiências, à medida em que, em diversas falas, as justificativas encontradas para explicar determinado caminho passavam por, justamente, citar eventos ou marcas identitárias. No entanto, foi possível observar situações em que essa relação era feita de maneira hesitante, o que me faz refletir sobre algum grau de incerteza sobre a legitimidade de ancorar a construção de sentidos em aspectos da dimensão pessoal – o que é um ponto que essa pesquisa busca reconhecer e defender a sua relevância.

A experiência vivida no campo, portanto, possibilitou estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos e conceituais e a realidade de uma sala de aula de ensino de Design.

5

Reflexões

Neste capítulo, apresento algumas reflexões mediante um olhar que articula as perspectivas teórico-analíticas, o campo de investigação e as principais motivações e questionamentos que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa. O percurso que tracei, ora de maneira objetiva e estratégica, ora de maneira exploratória e intuitiva, ficou marcado pela possibilidade de vivenciar a teoria na prática, em sala de aula.

Além disso, apresento minhas conclusões finais, buscando abordar o que entendo ser os principais aprendizados e desafios dessa investigação e dessa experiência como um todo.

5.1.

Eu me vejo no que eu vejo?

“Eu me vejo no que eu vejo?” foi ponto de partida e não linha de chegada. Tendo essa pergunta como guia, pretendi não necessariamente chegar em uma resposta, mas ter uma orientação que me permitisse traçar um caminho atento às relações dos estudantes com as suas Histórias de Vida. *Diante do que eu vejo e sinto, reconheço minhas origens? Ao refletir sobre as minhas percepções e narrá-las, sou capaz de identificar a minha centralidade no processo de significação?* Para isso, alguns objetivos nas dimensões do Ambiente, das Relações e dos Sentidos foram estabelecidos, partindo do entendimento de que elas são algumas das principais variáveis que atuam nos jogos de conotação da construção de sentidos.

Buscando compreender as possibilidades de mobilização que a sala de aula do ensino de Design proporciona, pude alcançar alguns entendimentos. Em relação a estrutura física e as abordagens e atividades propostas, pude observar que a mobilização para o engajamento e para a participação dos estudantes perpassa pelo diálogo. Ou seja, caminhos que abordam e consideram, com atenção, os saberes dos alunos, como a articulação entre conhecimento teórico e empírico, a validação de diferentes interpretações e a condução que estimula reflexão e colaboração, são possibilidades que demonstram que a postura do professor é um potente catalisador no fortalecimento da construção de sentidos.

No que tange ao diálogo abordado, nos momentos em que se permitiu que os alunos pudessem realizar suas escolhas e trazer elementos de sua autoria, aspectos de suas trajetórias e suas afinidades ganharam espaço. Nesse sentido, tomar decisões e participar dos caminhos a serem percorridos despertou considerável interesse e curiosidade.

Ainda do ponto de vista da abordagem e da condução das práticas, foi possível identificar que uma relação de proximidade e de algum grau de intimidade favorecem a participação dos estudantes. Compreendo, portanto, que o acolhimento também pressupõe uma dimensão de estabilidade e de segurança que se estabelece na firmeza de uma relação construída a partir da dinâmica da rotina de sala de aula.

Além disso, pude entender que o espaço físico, neste contexto em específico, teve influência nas relações de troca e na proximidade favorecida entre todos os participantes das dinâmicas, reunidos e agrupados em uma sala relativamente ampla que poderia atuar em um movimento de desagregação. No entanto, pude perceber que ele foi menos determinante para a mobilização dos estudantes à medida em que notei que aspectos relativos à segurança e à abertura a partir da disponibilidade não só da professora, mas de todos os envolvidos, desempenhou um papel significativo.

A partir desse cenário, com esses diversos elementos e agentes em interação, tive a oportunidade de observar um pouco como os discursos se apresentam a partir das relações estabelecidas. Por meio das práticas discursivas, as Histórias de Vida se manifestaram em diversos momentos e com abordagens distintas. Por vezes de maneira explícita e direta, por vezes de maneira sutil e discreta, experiências, preferências e aspectos de personalidade, por exemplo, foram verbalizados. Na oralidade e por meio dela, pequenas marcas das suas trajetórias foram sendo compartilhadas e articuladas nos esforços de dividir reflexões e de colaborar com a construção de um pensamento coletivo. Nesse sentido, as escolhas discursivas demonstraram a sua relevância.

Nesta investigação, as imagens assumiram um papel importante no que diz respeito à transposição e à tangibilização de entendimentos que, por residirem na esfera do subjetivo e do pessoal, apresentavam contornos pouco definidos. Dessa forma, elas atuaram como uma superfície onde os estudantes puderam projetar seus saberes vividos, por meio da visualidade. O que se apresentou como uma oportunidade ao longo do processo foi o recurso do som, proposto e utilizado pela professora da disciplina. Ainda que em articulação com o uso das representações visuais, ele se mostrou como um meio potente, capaz de acionar memórias e ativar sentidos.

Mesmo estando empenhada em analisar as práticas discursivas no que diz respeito às falas e às expressões no campo da oralidade, pude observar diferentes posicionamentos e atitudes nas vivências do campo que acabaram se relacionando com questões da materialidade do corpo. Esses aspectos, do ponto de vista das reações às propostas e ao encadeamento das práticas e conversas desenvolvidas, por exemplo, se fizeram presentes e permitiu que eu observasse movimentos não só de aceitação, engajamento e empolgação, mas também de dúvida, de incerteza, de surpresa e de estranheza. *O que eu estou falando está fazendo sentido? Será que eu estou percebendo isso mesmo? Faz sentido eu trazer isso aqui para a aula? Não tinha percebido isso, que*

bizarro! Reações dessas naturezas foram sendo percebidas no corpo, na maneira em que por vezes algum aluno levantava para se explicar, recuava na cadeira para se abster ou gesticulava para tentar encontrar uma linha de pensamento coerente que fizesse sentido para si. Nesse caminho, e entendendo que a fisiologia também comunica e se relaciona diretamente com os discursos, as Histórias de Vida também se apresentam e se manifestam por outras brechas.

Diante desse contexto e a partir das relações ali estabelecidas, o que se constrói na esfera da significação assume alguns contornos que pude acompanhar mais de perto no desenvolvimento da pesquisa. Ainda que a teoria trate sobre a dinamicidade da construção de sentidos, tive a oportunidade de ver na prática como o que se percebe, a partir da sua verbalização e materialização e em articulação com outras vozes, pode sofrer deslocamentos ou ganhar novas camadas, que se sobrepõem. Esse é um processo vivo e produzi-los na coletividade permite com que a rede de elaborações se amplie, a partir dos tensionamentos, relativizações e ressignificações.

Nessa direção, no movimento de compartilhar saberes e pensamentos, foi possível notar relativa expansão da compreensão de si mesmo. Isso pode ser observado à medida que, em determinados momentos, ao puxar o fio da linha que trouxe determinada sensação ou percepção, foi revelada e percebida considerável surpresa ou certa resiliência no sentido de reafirmação de si mesmo. As trocas e o contato com as narrativas do outro também favoreceram a compreensão individual, diante de alinhamentos ou de desalinhamentos.

Outro ponto de destaque para mim foram os momentos em que foi possível perceber certo grau de incerteza e dúvida em reconhecer o valor de determinado sentido atribuído. Ou seja, diante de um contexto de ensino acadêmico, pude notar o que eu considereei se tratar de uma hesitação em legitimar o que se sente e se percebe quando se está ancorado na experiência pessoal. Essa questão abre espaço para uma

reflexão, reforçando a relevância de se pensar em uma educação que seja capaz de articular aspectos do campo da subjetividade e do sensível.

Por fim, considero importante trazer uma última percepção que me atravessou durante a experiência de campo e sua posterior análise: o acolhimento das Histórias de Vida vai além de uma ferramenta metodológica, com um propósito meramente de desempenho. O que quero dizer com isso é que lançar um olhar sensível para as experiências individuais e os conhecimentos advindos dela é assumir e adotar uma postura ética, estética e também política com a Educação, o que apresenta um propósito mais amplo e profundo. Isso se dá à medida em que se reconhece e legitima o outro, em que se percebe e se valoriza sua sensibilidade e em que se subverte uma lógica hegemônica de homogeneização e exclusão da pluralidade, favorecendo, portanto, um ensino mais significativo.

5.2.

Conclusões

A partir da questão orientadora *“Por que acolher as Histórias de Vida fortalece a construção de sentidos no ensino de Design?”*, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que articula percepções e atravessamentos de experiências pessoais com a minha vivência no campo do ensino de Design. Refletir e investigar de quais maneiras os estudantes se projetam e reconhecem sua centralidade nos processos de significação e os motivos para o acolhimento ser potência para fortalecimento da construção de sentidos era meu principal interesse e acredito ter cumprido meu objetivo. O caminho que percorri se organizou e se estruturou em uma sequência de três capítulos, lembrados a seguir.

No Capítulo 2, *Perspectivas teórico-analíticas*, apresentei os pressupostos da pesquisa, ou seja, os conceitos que definiram, de

antemão, os alinhamentos e entendimentos prévios para embasar o delineamento do estudo. Nesse sentido, mobilizei vozes como as de Freire e hooks para tratar do acolhimento na Educação, a de Josso para abordar o conceito de Histórias de Vida e seu papel nos processos de formação, as de Goulemot e Bakhtin para tratar dos diálogos na construção de sentidos e nas interações no geral e a de Moita Lopes para pensar a constituição dos discursos e seus papéis na construção de identidades. Além disso, por meio de um breve retrospecto histórico, abordei os valores e diretrizes propostos para o ensino de Design. Esse capítulo, portanto, abordou conceitos que integram três dimensões conceituais que estruturam tanto a reflexão teórica quanto a posterior análise do campo: Ambiente, Relações e Sentidos.

No Capítulo 3, *Percurso metodológico*, apresentei a metodologia da pesquisa, justificando a escolha da abordagem qualitativa-interpretativa de cunho exploratório, que se desdobrou em uma observação participante em uma disciplina da Graduação em Design da PUC-Rio para acompanhar e observar os processos de construção de sentidos. Neste momento, também apresentei uma atividade que desenvolvi com uma turma de Graduação na etapa de pré-campo e trouxe algumas reflexões e direcionamentos para o campo propriamente.

No Capítulo 4, *Campo*, apresentei as práticas realizadas em observação participante em uma disciplina da Graduação em Design, suas estruturas, propostas e, por fim, uma análise sobre alguns trechos das práticas discursivas registradas, visando articular com os referenciais teóricos apresentados anteriormente. Para sua conclusão, trouxe entendimentos e reflexões sobre as práticas e a experiência no geral.

Diante desse percurso, compreendo que, apesar dos desafios culturais e historicamente enraizados no que diz respeito aos paradigmas educacionais, existem possibilidades com potência significativa quando se adota uma postura de acolhimento das experiências e das subjetividades. A formação de estudantes conscientes de suas origens e heranças, a

partir de uma jornada atravessada pelo contato com as suas memórias, narrativas e afetividades contribui, portanto, para o potencial transformador da Educação.

Essa pesquisa, sob uma perspectiva embrionária, nasce de mim mesmo. A partir da junção do interesse em ouvir o outro e de observações desenvolvidas ao longo de alguns anos no curso de uma Graduação, essa pesquisa se fundamenta, em sua origem, na minha História de Vida. Não sendo possível dissociá-la e estabelecer uma postura distanciada e neutra, a minha voz se faz presente nessa investigação que se mostrou como uma oportunidade de desdobrar e ampliar os caminhos, anteriormente limitados a um Projeto de Conclusão de Curso. Nessa direção, a relevância pessoal dos esforços empenhados aqui aponta para a possibilidade de me envolver e mergulhar em uma temática que suscita diversas questões sensíveis e valiosas para mim.

Em uma esfera relativa ao Programa de Pós-Graduação em Design, o desenvolvimento dessa pesquisa se apresenta como uma possibilidade de somar e de colaborar com diversas vozes que se dedicam em olhar para o ensino de Design. Nesse sentido, me junto a um campo que se envolve com os estudos das linguagens e das interações na construção de sentidos, trazendo algumas articulações possíveis com o objetivo principal de reconhecer e valorizar as identidades por meio da ampliação de caminhos educacionais mais plurais e interdisciplinares.

O Design, quando atravessado pelas Histórias de Vida, se fortalece na consolidação de um campo que ultrapassa a esfera da formação científica e do desenvolvimento de projetos, com suas respectivas importâncias consideradas aqui. No momento em que se olha para essa área por meio da lente da afetividade, ele assume possibilidades de contornos de uma prática social e cultural complexa, que sinaliza a formação permanente de uma trama constituída por sujeitos, vozes, objetos e interações. Essa abordagem permite com que os envolvidos no Design, tanto no âmbito educacional quanto no profissional, possam se fortalecer de uma

compreensão mais autêntica de si mesmos. Dessa forma, e a partir de um entendimento que considera que a construção de sentidos também se relaciona com a capacidade de ação e deslocamento, o campo do Design se aproxima do seu potencial transformador.

Entendendo que esse estudo se desenvolve no ambiente de ensino de Design, mas que apresenta caminhos para expansão, observo que alguns desdobramentos são possíveis como, por exemplo, o desenvolvimento de oficinas colaborativas. No que diz respeito ao estabelecimento de conexão entre pessoas, esse é um rumo que me interessa e que sinaliza justamente a amplitude e a profundidade de sua relevância, tanto em diferentes níveis educacionais como também em outros espaços e com outras relações.

Ao ingressar nessa jornada de investigação, não tinha ideia da dimensão e dos rumos que ela poderia me levar. Ainda que com uma forte relação de proximidade com tema, e talvez exatamente por isso, um desafio que se fez presente foi o de olhar e de se envolver com as sutilezas das subjetividades por meio da materialização de um pensamento reflexivo. Ou seja, foi uma pesquisa que me colocou em contato com questões de caráter fortemente conceitual, subjetivo e abstrato e, diante deles, se fez necessária a adoção de uma postura analítica para cumprir com o escopo proposto para o estudo. Entendo, assim, que diversas escolhas foram realizadas de modo a tornar viável o desenvolvimento da pesquisa no tempo disponível e, nesse sentido, ela se apresenta como um trecho do fio da linha que já vem sendo desenvolvida e elaborada com os estudos da área e colabora para possíveis aberturas e reflexões a partir dela. Espero, portanto, que os esforços mobilizados para seu desenvolvimento colaborem para debates futuros a respeito da complexidade interrelacional constitutiva do campo do Design.

Referências bibliográficas

ALLOA, E. (Org.). **Pensar a imagem**. Tradução de Carla Rodrigues (coord.), Fernando Fragozo, Alice Serra, Marianna Poyares. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Filô/Estética). ISBN 978-85-8217-618-4.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec: 1999. (Trabalho originalmente publicado em 1929).

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Trabalho originalmente publicado em 1979).

BARCELOS, A. M. F. **Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades**. In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BERGER, J. **Modos de ver**. Tradução de João Pinheiro e Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Rocco, 1999.

BOLER, M. **Feeling Power: Emotions and Education**. Londres, Routledge, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5, de 8 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, bacharelado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

CARVALHO, R. A.; FARBIARZ, J. L. **A disciplina na sala de aula: arquitetura e design como afirmação de concepções de ensino aprendizagem**. Arcos Design. Rio de Janeiro: PPDESDI - UERJ. Volume 8 Número 1 Junho 2014. pp. 96-113. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CORSINO, P. **Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo**. Educação & Realidade, vol. 40, núm. 2, pp, 399-419, 2015.

COUTO, R. M. S. **Escritos sobre o ensino do design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book 's, 2008.

DE GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.
DENIS, R. C. **Uma introdução à história do Design**. São Paulo: Edgar Blücher, 2000.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FARBIARZ, J. L.; FARBIARZ, A.; PEDROSO, A. A. **História de vida, histórias de vidas: desenhando para a sustentabilidade humana em um mundo carente de sensibilidade socioambiental**. In: NOVAES, L.; GAMBA JR., N.; COUTO, R. M. S., (org.). *Formas do Design: 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2024. p. 153.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 33.

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

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos**. In: *Práticas de Leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento; 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

JOSSO, M. C. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2. São Pedro, jul./dez. 1999.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Editora Cortez, 2004.

LE BRETON, D. Introdução. In: _____. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEAL, H. M. **Amor e Educação libertadores em bell hooks**. *Kalagatos, Fortaleza*, Vol.19, N.1, p. 01-15, 2022.

LUPTON, E; MILLER, J. A. **A linguagem da visão**. In: _____. *Design, escrita, pesquisa: a escrita no design gráfico*. Tradução de Marcelo Gondim. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 63–77.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P (org). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.

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

NUNES, M. J. M. P.; FARBIARZ, J. L.; OLIVEIRA, I. M. **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.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Ampliado – Departamento de Artes & Design**. Disponível em: <https://dad.puc-rio.br/graduacao/curriculo-ampliado/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOUZA, P. L. P. **ESDI: biografia de uma ideia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996

ZAMBRA, A. **Formas de voltar para casa**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ZEMBYLAS, M. **The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher**. Teaching and Teacher Education, 2004. 185–201.