

Preâmbulo

Esta é uma pesquisa que trata do papel dos contextos (com ênfase nos aspectos espaciais e materiais) no ensino de Design. Por isso mesmo, começarei ambientando os leitores sobre o lugar de onde estou falando. Isso porque acredito que o entendimento de como esta pesquisa foi formulada, organizada e escrita passa por uma série de fatores que incluem a minha própria trajetória como pesquisador.

Foi um longo percurso desde o momento em que decidi cursar o doutorado até o momento da conclusão e depois deste tempo, ao me aproximar do objeto construído aqui, torna-se cada vez mais difícil relembrar os passos que ficaram para trás no início do percurso. Contudo, sei que houve ideias e escolhas logo naquele início que germinaram, por vezes, até sem que eu tivesse percebido, e que floresceram e deram frutos ainda nos últimos instantes da conclusão desta pesquisa.

Como seria possível falar de contextos sem com isso implicar minha própria pessoa, como sujeito, pesquisador e intérprete desde o início desta pesquisa? Considero impossível, pois dentre as experiências e ideias que me influenciaram está a noção de que nas ciências humanas e sociais, sujeito e objeto de pesquisa não estão separados. Eles se influenciam mutuamente e, por vezes se confundem. Antes mesmo de entrar no doutorado já possuía esta noção que foi logo depois retomada nas discussões das aulas de metodologia.

Portanto, a opção pela pessoa do discurso deveria funcionar como estratégia, para lembrar aos leitores de que os dados não são neutros, isentos e verificáveis como pregam as premissas positivistas. Os dados dessa pesquisa passam por escolhas, seleções, crenças e interpretações, implicando com isso minha presença como pesquisador. Portanto, se eu usasse um discurso impessoal, me omitiria desse processo.

Assumir minha interferência sobre o objeto de pesquisa não significou torná-la menos científica por isso. Trata-se de uma outra noção de ciência, conforme apreendida por alguns setores das Ciências Humanas e Sociais, que reconhecem o papel do pesquisador que determina e é determinado pelo objeto de pesquisa. As noções aqui não se tratam de serem objetivas, neutras, isentas e verificáveis, mas de serem construídas segundo dadas condições em determinado momento histórico e social. A questão de contextualização é fundamental para fornecer algumas pistas que ajudem a compreender como essa pesquisa se desenvolveu, a interpretar o que me levou a optar por uma ou outra forma de olhar, escolher, inferir e escrever.

Ao assumir essa perspectiva, deveria empregar a primeira pessoa do singular, como uma forma de me responsabilizar sobre as coisas que escrevi. No entanto, ao fazer tal escolha, cairia numa contradição em relação ao meu referencial teórico. Isso porque o emprego da primeira pessoa do singular contradiz as ideias de Bakhtin acerca do ato da enunciação como “elo numa cadeia complexa de enunciados”, a partir da qual há sempre um diálogo, ainda que imaginário, com outros textos e interlocutores aos quais o discurso se endereça. O livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, por exemplo, é escrito na primeira pessoa do plural, por Bakhtin reconhecer que a autoria é, dessa maneira, coletiva, como fruto das interações sociais. Inclusive a própria questão da autoria é algo complexo ao se tratar de Bakhtin, pois não há certeza se os livros foram realmente escritos por ele ou seus discípulos. Das obras conhecidas, poucas foram publicadas com a assinatura do próprio Bakhtin e muitas foram publicadas postumamente, dificultando a atribuição autoral. Muitas obras atribuídas a ele trazem assinaturas de colegas e discípulos (Voloshinov e Medvedev, por exemplo), membros do que se convencionou chamar de “Círculo de Bakhtin”.

A contradição estaria relacionada ao fato de eu concordar com Bakhtin sobre a autoria coletiva. Reconheço o quanto esse trabalho possui de coletivo pelas contribuições de minha orientadora, meus professores, meus colegas, “meus autores” (pois quando eu me identifico, viram meus), minhas experiências, meus colegas que possibilitaram a pesquisa e meus “informantes”, os alunos sem os quais essa pesquisa não existiria. Assumo que pela própria interação, quando escrevo “eu”, deveria escrever “nós”.

Ainda assim, em alguns casos o uso do “nós” faria esconder-me dentro de uma coletividade desconhecida para os leitores e, com isso, me isentar das minhas posições e escolhas. Nas situações que vivenciei, nas opções que fiz, nas cenas que observei, nas impressões que tive, ficaria impossível me referir empregando o plural. Há, portanto um conflito, em que em dados momentos há necessidade do “eu” e em outros “nós”.

Mesmo a opção pela forma discursiva foi uma questão de debate entre minha orientadora e eu. Por um lado, eu com um certo purismo com a língua (contrariando também Bakhtin, que rejeita uma língua normativa e prescritiva), considerei mais coerente manter uma única pessoa no discurso. Por outro lado, minha orientadora argumentou que há escolhas individuais e coletivas e que mesmo algumas posições que parecem individuais são sustentadas pela orientação, pelas aulas, pelas leituras, pelas experiências vivenciadas, etc., e que portanto deveria empregar ora o “eu” e ora “nós”.

Ela apontou que o emprego do plural deveria ser usado em respeito aos alunos que ao desenharem, leram os contextos comigo, à banca de qualificação que apontou caminhos, em respeito a ela, por “perseguir espaços e gêneros desde sempre”. De fato, seria inconcebível para mim pensar esta pesquisa sem essas pessoas e outras mais que participaram de toda minha trajetória.

Ao reconhecer esse argumento, senti que deveria usar apenas o plural e abandonar o singular. Mas além do conflito, havia também uma necessidade para tal, pois somente assim seria possível olhar e falar de lugares diferentes. Quando olho do lugar do “eu” contemplo as coisas de uma maneira diferente do lugar do “nós”, e vice-versa. O lugar de onde se vê permitem ver coisas inacessíveis a outros lugares. Ou como apresenta Bakhtin:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação, ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão - , o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003 p.21)

Assim, há momentos da pesquisa em que há mundos diferentes sendo percebidos e que preciso assumir o meu lugar. Mas há também momentos da pesquisa em que precisamos “reduzir as diferenças de horizontes” e nos tornar uma só pessoa, assumindo o “nós”. Atento para o próprio Bakhtin empregar a primeira pessoa no singular e no plural de modo a diferenciar os lugares de onde se vê.

Outra escolha que realizei durante a redação diz respeito às diferentes formas grafias do termo “Design”. A palavra tem origem na língua inglesa e possui diferentes conotações, sendo empregada tanto como verbo quanto como substantivo e adjetivo em situações diferentes. Adotei o padrão seguido por alguns manuais de redação que identifica os campos de conhecimento, nomes de curso e subáreas com a letra inicial em maiúscula (Arquitetura, Antropologia, Letras, Educação etc.). Já quando o termo faz referência a uma ideia, noção, abordagem, processo ou prática, a recomendação é pelo uso da letra inicial em minúsculo: “aquela não era uma noção de antropologia conhecida”, “o projeto pedagógico não problematizou a educação informal dos alunos” etc. Há também os casos em que se trata dos re-

sultado e efeitos, grafando-se também em minúscula, como por exemplo “a arquitetura da sala favorecia a iluminação natural”.

Nesse sentido, quando emprego o termo “Design” iniciado com letra maiúscula, refiro-me ao campo de conhecimento, subárea (Design Gráfico), abordagem metodológica quando possui um nome próprio (Design em Parceria) ou aos cursos. Nos demais casos, refiro-me com letras minúsculas ao “Design” com os sentidos de projeto (“o processo de design daquele site”), noção ou ideia (“a noção do bom design, segue uma noção da boa forma”), ou resultado, propriedade ou qualidade formal de um produto (“aquela cadeira possuía um bom design”). Quanto ao profissional, trato sempre com letras minúsculas: “o professor palestrante atuava como designer em um escritório”.

Resolvi esclarecer sobre o padrão adotado por identificar que não há um consenso nas teses e dissertações pesquisadas quanto ao uso dos termos. Minha opção deveu-se principalmente a necessidade de diferenciar o que é o campo de conhecimento, subáreas, curso, daquilo que é processo, qualidade e produto. Neste caso, sigo como referência o padrão apresentado na tese de doutorado de Rita Couto (1997).

O percurso anterior

Minha trajetória como pesquisador foi alavancada pelo meu entusiasmo em meu projeto de pesquisa de conclusão, quando aluno de Design. Era o ano de 2003 e eu estava concluindo minha graduação em Desenho Industrial, habilitado em Comunicação Visual na PUC-Rio. O projeto em questão propunha uma interpretação sobre os padrões indígenas abstratos da tribo Asuriní do Xingu, a partir da qual trabalhei na relação entre desenho e os animais que davam nome aos padrões.

Fiquei muito satisfeito por vários motivos. Um deles era por acreditar que, mediante a pesquisa em Design, seria possível contribuir para situações sociais importantes, como o preconceito e desconhecimento da herança cultural indígena. Outro motivo de satisfação não foi devido somente ao resultado do trabalho, mas principalmente ao processo de pesquisa. Apesar de cansado pelas leituras e atividades ligadas ao projeto, a verdade é que foi um cotidiano que me pareceu mais atraente do que a prática de designer num escritório. Naquele momento, nem pensava em me tornar professor, comecei a fazer planos para o mestrado por que achei que a pesquisa seria a “minha praia”.

No ano de 2005, comecei o mestrado na mesma instituição e, simultaneamente, ingressei também no NEL, Núcleo de Estudos do Design na Leitura. A vivência na pós-graduação foi tudo que eu esperava, ou mais. A dedicação às disciplinas, as leituras, os artigos e congressos, tudo que fazia parte daquele mundo me

entusiasma. Junto a isso, descobria autores e ideias que sequer imaginava e foram mudando, ora rapidamente e ora lentamente, minha maneira de pensar.

Algo que foi fundamental naquela época diz respeito à minha participação no NEL. O grupo de pessoas presentes ali, de diferentes origens acadêmicas (designers, ilustradores, comunicadores, linguistas, biólogos, advogados) somado às diferentes ideias e objetos de estudo promoveram em mim uma revolução de ideias. No NEL, discutíamos não apenas o livro, mas o que é leitura, como ocorre na sociedade e como os designers participam desses processos. Foi no grupo de estudos, coordenado pelo meu então orientador de mestrado, professor Luiz Antonio Coelho que conheci minha orientadora de doutorado Jackeline Farbiarz.

Jackeline e eu ficamos mais próximos durante o colóquio “Roger Chartier: apropriações de um pensamento no Brasil” pois o nosso núcleo de pesquisas estava encarregado da organização de algumas atividades no evento. Houve uma situação, durante os grupos de trabalho em que precisávamos transformar as discussões realizadas em textos e, para isso, nos ocupamos de dividir a tarefa da transcrição das fitas. A partir daí nossa parceria foi amadurecendo e culminou na contribuição essencial no momento de conclusão da dissertação, assumindo a co-orientação.

O colóquio também foi um momento importante, pois nele eu estava descobrindo as ideias de Chartier sobre as práticas de leitura e sua abordagem pela história social. Dentre as várias noções, o autor sinalizava que os livros não eram apenas textos pensados pelos autores, mas objetos criados e consumidos social e culturalmente. Essas e outras ideias me influenciaram de tal forma, que o autor se tornou uma das minhas principais referências na dissertação.

Por fim, minha pesquisa de mestrado, defendida em 2007, discutia o papel do designer na produção e recepção dos livros para grupos indígenas, neste caso os Mbya Guarani do estado do Rio de Janeiro. Parte da pesquisa discutia, a partir de Chartier, o papel que tinham as escolhas editoriais e gráficas (estas sob influência dos designers) nas práticas de leituras e apropriações dos leitores. Assim, me foi possível questionar algumas noções comuns do design, como a neutralidade da tipografia para não se sobrepor ao texto ou a abordagem dos designers sobre seus públicos. Com a pesquisa, passei a duvidar da neutralidade por entender que durante as ações sociais, entendidas como ato de leitura, não são apenas os elementos textuais são interpretados, mas tudo que envolve aquele ato também influencia na interpretação, como contextos, gestos, falas, sons....

Os conhecimentos da Antropologia também me influenciaram bastante, tanto no mestrado como no doutorado. Por tratar do tema indígena e realizar uma pesquisa de campo, me senti compelido a estudar o tema, e, por consequência en-

contrei a professora Tania Dauster. Com ela aprendi a importância de questionar meu lugar como pesquisador e intérprete, e as diferentes maneiras de observar o grupo pesquisado.

Associando os conhecimentos da Antropologia a minha experiência no curso de Design da PUC-Rio, em especial o enfoque do design em parceria (a ser detalhado no próximo capítulo), minha dissertação discutiu também como os designers abordam a construção do livro. Critiquei as abordagens que muitas vezes aborda o seu público de maneira imaginária, assumindo pressupostos descritos em leis e regras, mas sem o contato com a situação. Por esse motivo, defendi que as abordagens deveriam incluir pesquisas e o desenvolvimento em conjunto, de modo a orientar e fundamentar as escolhas dos designers por situações reais.

Durante a banca, um dos professores me perguntou se eu conhecia Bakhtin no meu referencial teórico, pois as ideias que defendia estavam de acordo com alguns pressupostos. Na época afirmei que não, embora soubesse que minha coorientadora era bastante influenciada pelo pensamento do filósofo. Bakhtin, portanto, se tornou uma das pendências que deixaria para conhecer no doutorado, quando viesse a fazê-lo.

Após o mestrado e pelo estímulo da Jackeline, participei de dois cursos de especialização como professor, um em Design e outro em Letras. A partir dessas experiências, descobri meu interesse pela docência, ao perceber que a pesquisa e o estudo também fazem parte do cotidiano dos professores. Além disso, o contato com os alunos, as trocas e interações estabeleciam uma nova relação com os conhecimentos que eu havia adquirido.

Em 2008, quando fui admitido no curso de doutorado em Design na PUC-Rio, estava interessado em discutir o ensino no campo. Na época, eu pretendia investigar as maneiras como os alunos aprendiam a ler imagens no curso de Design. Por esse motivo planejei que deveria entrar nas aulas de projeto para observar as turmas em interação. A partir daquele momento, percebi a necessidade de compreender melhor meu objeto de pesquisa, de contextualizar as informações e, dessa maneira, a pesquisa que havia pensado inicialmente foi se transformando, aos poucos, na presente pesquisa.

1 Introdução

Desde o início do doutorado, havia assumido algumas ideias que influenciariam o meu percurso. Tomei como pressuposto a ideia de que o contexto influenciava os tipos de relação interpessoais, por isso não poderia deixar de lado informações e descrições sobre os lugares, objetos, pessoas e interações. Trazia comigo também as noções aprendidas com a Antropologia de que deveria estranhar situações e objetos familiares, ao mesmo tempo que deveria naturalizar as situações muito exóticas. Por fim, deveria entender a sala de aula não de maneira estática, mas interativa e dinâmica. Minha experiência com a tribo indígena me mostrou que em dados momentos as funções mestre e aprendiz, por exemplo, se invertiam, quando se tratava de um assunto com que um ou outro era mais familiarizado.

Minha questão inicial era compreender quais práticas visuais eram importantes na formação dos designers, cujas práticas profissionais dependem de competências para lidar com a imagem. Para abordar o tema empregaria o conceito de apropriação da imagem, a partir da noção das práticas leitura de Chartier (1990), considerando os aspectos sociais, históricos e materiais no qual as práticas se inserem. Essa perspectiva me levou a propor uma aproximação do objeto de estudo empregando uma abordagem antropológica, considerando a observação participante.

Todavia, ao longo da pesquisa e, em especial após a qualificação, notamos que os dados da pesquisa necessitavam de informações relativas a contextualização das aulas de projeto. Na medida em que tentava suprir essa lacuna, percebemos que a descrição das aulas, seus espaços, recursos e suas dinâmicas constituíam em si um objeto de pesquisa. Naquele momento, decidimos reformular o projeto, sem com isso descartar o que já havia observado. Tratei, portanto de um novo enquadramento da pesquisa determinado pelo caminho percorrido e pelos dados encontrados.

A discussão sobre a materialidade do livro e as mediações da leitura permitiram que transpusessemos essas noções para repensar a sala de aula. O raciocínio inicial, a partir das ideias de Chartier considerou que se as escolhas editoriais, a composição tipográfica, o suporte e diversos outros elementos participam das práticas de leitura, então as condições espaciais, os recursos materiais e as maneiras como se dão as interações também afetam as práticas de ensino e aprendizagem. Esse raciocínio parte de uma perspectiva que considera a inserção sociocul-

tural, histórica, espacial e material das práticas, e não o seu tratamento de maneira desvinculada e abstrata.

A discussão sobre os espaços e recursos materiais pareceu relevante devido ao obscurecimento do tema em função de outros aspectos ligados a educação como currículo, pedagogia, psicologia, filosofia, sociologia entre outros. A partir do referencial teórico empregado, penso que as práticas de ensino e aprendizagem não podem estar desvinculadas desses aspectos espaciais e materiais. Entendo que se o assunto não é abordado, corre-se o risco de uma naturalização, um processo de ocultamento de elementos influentes que deixam de ser percebidos.

No campo do Design Gráfico, por exemplo, há uma noção comum de que a tipografia deve ser “transparente”, ou seja, imperceptível para se ler o texto. Acredito que o mesmo ocorre em relação à sala de aula: os espaços e recursos se tornam transparentes porque os sujeitos deixam de percebê-los. Contudo, a concepção das salas de aula também materializam e reforçam as concepções de ensino e ideologias vigentes. Portanto, entendo que investigar esses aspectos espaciais e materiais nas interações das práticas de ensino e aprendizagem contribui para não naturalizá-los e para não desvinculá-los do processo de educação.

Como o campo de conhecimento de onde falo é o Design, dois aspectos ligados ao campo foram determinantes na definição da situação problema de pesquisa. O primeiro aspecto diz respeito ao ensino dentro do campo, e aponta para a maneira como os aspectos espaciais e materiais mediam as interações nas práticas de ensino e aprendizagem no Design. O segundo aspecto contempla a atividade de projeto no campo do Design, que envolve a reflexão e o questionamento acerca dos objetos de uso e sistemas de informação, e implica como os alunos, na qualidade de designers aprendizes, perceberiam o papel dos objetos e espaços no processo de formação. Assim, a questão central da pesquisa passou a ser como os espaços e recursos materiais influenciam as práticas de ensino e aprendizagem e como seriam percebidos pelos alunos de Design.

1.1 Das práticas de leitura às mediações das interações

O espaço e os recursos não estão desvinculados das ações, por isso cabe compreender as atividades que ocorrem nas aulas e os usos conferidos ao ambiente de ensino. Assim, como metodologia da pesquisa, busquei observar as práticas de ensino e aprendizagem e o emprego de recursos materiais e espaços nas aulas das disciplinas de projeto na PUC-Rio. Optei por realizar o trabalho na PUC-Rio devido às facilidades e oportunidades de pesquisa tanto em relação ao acesso às informações acadêmicas, como à possibilidade de frequentar as aulas. A opção pelo projeto se deu por diversos motivos, entre eles por ser uma disciplina que se aproxima da prática profissional e, portanto possui sua importância pedagógica na formação dos designers. As disciplinas de projeto também possui uma importância destacada na reformulação curricular da graduação em Design da PUC-Rio, feita em 2007 e ainda vigente.

A escolha pela observação da sala de aula esteve presente desde o início do projeto. Na pesquisa de mestrado já havia me aproximado do campo da Antropologia por meio da etnografia da sala de aula, problematizando-a enquanto espaço de interações socioculturais, em que se articulam costumes, valores, concepções e práticas (DAUSTER: 2007). Assim, ao formular o projeto de pesquisa, considerei que para tratar de práticas e apropriações da imagem não bastaria ater-me a uma pesquisa de caráter bibliográfico ou documental, mas ir a campo observar como ocorreriam em situações cotidianas. Neste sentido, os estudos de Antropologia ligados à Educação serviram como influência na escolha dos métodos.

A etnografia da sala de aula é uma forma de pesquisa que emprega a Antropologia no contexto da Educação. Essa modalidade de estudo tem sido incentivada e praticada pela antropóloga e professora Tania Dauster, que busca, por meio da etnografia, problematizar conceitos socialmente construídos como fenômenos de socialização ou de educação (DAUSTER: 2007). Segundo a autora, uma das contribuições da Antropologia para o campo da Educação está na prática reflexiva e na problematização do campo por meio de outra perspectiva. Além disso, Dauster justifica o uso da Antropologia no campo da Educação pela tradição interdisciplinar do campo, que caracterizar-se pela apropriação de outros saberes, como a Filosofia, a Psicologia e a História. Seguindo esta linha de raciocínio, o uso da Antropologia também é, a meu ver, adequado aos estudos em Design uma vez que este também se caracteriza pela apropriação de outros campos de saber tanto em relação às suas teorias como em relação às práticas (BOMFIM: 1997 e COUTO: 1997).

As afinidades com os estudos de Dauster não se resumem apenas aos usos de um ferramental para observação da sala de aula, como também por uma postu-

ra teórica diante do objeto de estudo. Como afirma a autora, a etnografia não se reduz a uma técnica, mas “uma opção teórico-metodológica” (2007, p.20). Esta postura teórica é, portanto, fruto da interação entre teoria e a prática antropológica, ou seja, da literatura da área e da observação participante.

O conceito de representações sociais é fundamental nos estudos de Dauster, que o emprega em suas investigações sobre a leitura. No estudo (DAUSTER:2004), ela parte do conceito de práticas e representações (CHARTIER: 1990) como objeto de observação a ser contemplado pela abordagem antropológica. Por meio da investigação e da análise, a autora emprega as noções de Chartier para compreender como a sala de aula revela uma série de disputas entre diferentes identidades, como o professor e o aluno, entre outras, e que numa investigação sobre as representações, deve-se considerá-las numa dinâmica de concorrências e competições, uma luta de representações.

O entendimento da obra de Chartier, que configura as leituras como práticas sociais, também auxiliou na definição das opções metodológicas da pesquisa. Para Chartier (1990) a leitura é uma forma de apropriação de textos que concilia as práticas e representações, que por sua vez são constituídas histórica e socialmente. As representações dão conta das disposições mentais, dos conceitos e preconceitos, enfim, da maneira pela qual as coisas ganham significados para determinado indivíduo, grupo ou sociedade. Já o conceito de práticas está intimamente ligado ao das representações, uma vez que tais representações se encarnam em gestos e práticas. Ambas se influenciam mutuamente e podem, até mesmo, ser contraditórias entre si.

Ao pensar nos usos e apropriações da imagem em sala de aula, partimos da noção de leitura de Chartier que aborda a leitura não pelos textos em si, mas pelas práticas e representações empregadas como formas de apropriação. Ora, se pretendo observar as relações estabelecidas por professores e alunos em interação com imagens, espaço e tempo na formação de designers, uma das formas de fazê-lo é compreender a sala de aula como espaço sociocultural (DAYREL: 1996) e, conseqüentemente, como um palco de disputas entre práticas e representações sociais (CHARTIER, 1990). Assim, acompanhamos a escolha de Dauster (2004) ao conciliar os conceitos de práticas e representações de Chartier com os de observação participante.

Outra noção da Antropologia da qual nos apropriamos com vista à observação da sala de aula é o conceito de cultura. Para Dauster (2007) este é um termo polissêmico, e que admite uma pluralidade de concepções, mesmo no campo da Antropologia, que tradicionalmente está vinculada a artefato criado pela humanidade, em oposição ao natural. Considerando que o ofício do antropólogo, confor-

me afirma Clifford Geertz (2008) diz respeito à interpretação das culturas e à busca pelos seus significados, seguirei a definição do antropólogo americano que parte do modelo semiótico para delimitar o conceito.

Para Geertz (2008, p.4), o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele próprio teceu, vendo a cultura como essas teias. A analogia proposta por Geertz ajuda na compreensão da cultura como algo dinâmico constituído pelos indivíduos e constituinte deles, e também no entendimento dos processos de naturalização e estranhamento dos fenômenos sociais. A naturalização ocorreria quando os indivíduos, tão presos à estas teias, não seriam capazes de perceber os fenômenos como construções sociais, achando-os de naturais. Já o estranhamento estaria ligado a uma atitude de tomada de consciência, ou seja, de buscar enxergar estas teias e depreender seus significados.

O trabalho do antropólogo está intrinsecamente ligado aos conceitos de cultura, naturalização e estranhamento, uma vez que, para Geertz (2008), a etnografia deve ser uma “descrição densa”, que busque depreender os significados nas relações sociais. Isso significa desnaturalizar os fenômenos, ou seja, “mostrar que, entre outros fatores, as atitudes, os comportamentos e os gostos são socialmente construídos e não naturais” (DAUSTER, 2007, p.18). A etnografia para Geertz (2008) é de natureza interpretativa e está ligada à capacidade de estranhamento do antropólogo.

Mas a atuação da pesquisa antropológica não se resume apenas aos contextos exóticos, pois devido à complexidade das sociedades contemporâneas e a diversidade cultural também é possível trabalhar em contextos familiares, considerando as diferenças de etnias, classes ou geração, entre outros. Nesse sentido, se inscrevem as pesquisas do antropólogo Gilberto Velho, que problematiza a observação de contextos familiares (VELHO: 1978), a partir da necessidade de estranhamento perante o objeto de estudo.

Já o antropólogo Roberto Da Matta coloca os problemas decorrentes da naturalização e do estranhamento do objeto de estudo. Ele afirma que tanto para o antropólogo que estuda o exótico, quanto para aquele que pesquisa em contextos que lhe são familiares, fazem-se necessários os movimentos de transformar o exótico em familiar e de transformar o familiar em exótico (DA MATTA: 1978), mas que é preciso cuidado para não fazer esse familiar parecer simplesmente estranho e desconexo, e tampouco para não aproximar o exótico, tornando-o familiar a ponto de “naturalizá-lo” e deixar, conseqüentemente, de captar as “regras do jogo”.

Ao colocar as noções de cultura, naturalização e estranhamento, faço-o lembrando que minha incursão a uma sala de aula de Design caracteriza-se pela observação de um contexto familiar. Portanto, resalto a importância de uma atitude de

estranhamento perante o objeto de estudo e dos questionamentos provenientes da teoria antropológica, da pesquisa etnográfica e da prática da observação participante.

Ao abordar a sala de aula de projeto trataria de um ambiente familiar para mim, o que teria suas vantagens e desvantagens. Se por um lado a opção pelo Design me facilitou o acesso às informações, devido às relações institucionais e minha própria vivência dentro do campo, por outro lado, me impôs a dificuldade de observar um contexto familiar. Isso porque, tendo sido aluno de graduação, mestrado e professor, minha familiaridade com o campo e, mais especificamente, com a instituição dificultaria o estabelecimento do distanciamento crítico esperado de uma pesquisa de doutorado.

Retomo a afirmação do antropólogo Gilberto Velho: “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido*, e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico, mas até certo ponto, *conhecido*” (VELHO: 1978, p.39). O autor sintetiza nessa frase a relevância da pesquisa antropológica em situações cotidianas, reconhecendo a contribuição de se observar o familiar na medida em que se apresenta uma “realidade bem mais complexa do que aquela apresentada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados” (VELHO: 1978, p.45).

1.2 Mudanças no objeto de pesquisa

Iniciei a observação participante em uma disciplina de projeto no primeiro semestre letivo de 2009 (de março a julho). Frequentei a maioria das aulas, durante as aulas de professores da disciplina e de conteúdo (a ser detalhado no próximo capítulo). Durante as aulas observei as atividades, conversei com professores, alunos e monitores e, vez ou outra, participei das atividades propostas junto aos alunos.

Mantive registros a partir de um caderno de anotações, no qual anotava observações, listava as atividades realizadas em aula e realizava alguns desenhos de maneira a descrever algumas cenas. Ao final da disciplina, nas apresentações dos projetos, também fotografei as atividades de maneira a registrar alguns aspectos, posturas e recursos materiais empregados.

No segundo semestre letivo de 2009 (agosto a dezembro), acompanhei outra turma de projeto. A partir da experiência anterior, reproduzi algumas formas de registro, como o uso do caderno, listando atividades em sala de aula, atitudes que me chamaram a atenção e a dinâmica geral. Na segunda observação, já mais familiarizado com as dinâmicas, me concentrei mais na observação dos recursos materiais empregados e realizei mais registros fotográficos.

A observação serviu-me de base para a descrição e detalhamento da dinâmica das aulas de projeto. A partir dos diários e observações, preparei o documento

de qualificação concentrado na primeira experiência de observação e relacionando-a ao espaço e ao departamento. Com isso, valorizei as condições de materiais e espaciais e as interações que forneceriam o contexto para, posteriormente compreender como se daria a leitura de imagens na sala de aula.

Pouco antes de qualificar, em agosto de 2010, enquanto ainda redigia o documento, percebemos que até então estava valorizando a contextualização das atividades, os espaços e recursos presentes, as interações, mas pouco me aproximava da questão da leitura. Naquele momento, constatei junto com minha orientadora que o trabalho estava mudando de foco pois na tentativa de descrever as aulas, percebi que elas se organizavam em diferentes formas e modalidades. Os comentários tecidos pela banca me confirmaram a necessidade de algumas mudanças no rumo da pesquisa.

A professora Tania Dauster, por exemplo, chamou a atenção para o fato de que até aquele momento a pesquisa possuía mais um caráter exploratório e descritivo do que etnográfico, pois não se aprofundava na interpretação daquele contexto e não relativizava a minha visão. Os dados apresentados eram muito centrados nas minhas próprias impressões, sem trazer outras vozes para a compreensão daquela sala de aula. Esse comentário chamou a atenção para a importância de trazer outros olhares para dentro da pesquisa.

A professora Rita Couto ressaltou a compreensão diferenciada dos alunos sobre as aulas de projeto ao notar a fragmentação das aulas, decorrentes de um projeto pedagógico que divide os dez créditos destinados a disciplina de projeto entre professores regentes e professores de conteúdos distintos. Chamou-lhe a atenção que cabia aos alunos a capacidade de juntar esses diferentes momentos. Nas frases da professora “a unidade da fragmentação é dada pelo aluno”. A observação nos fez atentar para a importância dos alunos como informantes privilegiados, pois vivenciavam diferentes momentos de aulas que os professores da disciplina e dos conteúdos não presenciavam por ocuparem o espaço de sala de aula predominantemente em momentos diferentes.

1.3 (Re)visitando referenciais

Embora tenhamos, a partir da observação de campo e dos apontamentos da banca de qualificação alterado o objeto de nosso estudo, consideramos que o seu eixo norteador, ou as referências que o sustentaram permaneceram estáveis. Ao entendermos práticas de ensino como práticas sociais que ocorrem dentro de um espaço, tempo e condições determinadas, continuamos fazendo uso de Charrier (1990) em sua abordagem cultural da leitura. O autor chama atenção para diferentes níveis de mediações, tanto em relação aos aspectos materiais do livro,

dos gestos e das posturas, quanto para as condições sociais, os grupos de leitores, as formas de leitura.

Para Chartier (1990) a leitura é uma forma de apropriação de textos que concilia as práticas e representações, que por sua vez são constituídas histórica e socialmente. As representações dão conta das disposições mentais, dos conceitos e preconceitos, enfim, da maneira pela qual as coisas ganham significados para determinado indivíduo, grupo ou sociedade. Já o conceito de práticas está intimamente ligado ao das representações, uma vez que tais representações se encarnam em gestos e práticas. Ambas se influenciam mutuamente e podem até mesmo chegar a serem contraditórias entre si.

Embora Chartier afirme a leitura como um conjunto de práticas “complexas, múltiplas e diferenciadas” (1990:28) e que possuem suas determinações sociais, ele não estabelece uma relação exclusiva de determinação, mas uma relação de interação, pois sua investigação da história da leitura propõe a relação dinâmica entre representação, prática e apropriação. Assim, Chartier afirma que “as estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são as categoriais intelectuais e psicológicas: todas elas são produzidas por práticas articuladas que constroem as suas figuras” (1990:27). Para o autor, as representações (disposições mentais, conceitos) interferem nas práticas (técnicas, gestos) enquanto estas também interferem naquelas e ambas definem as formas de apropriação.

Nesse sentido, há uma relação dinâmica entre práticas e representações mediante uma lógica de interação. Chartier (1990) afirma que as diferentes práticas de leituras se constituem como disputas de representações, que buscam estabelecer a legitimidade tanto das formas de ler quanto do controle dos significados. São essas disputas que estabeleceram, por exemplo, que a prática leitura em voz alta deveria ser substituída pela silenciosa em determinado momento, qualificando a última como mais intelectualizada e reflexiva. Entretanto, o autor mostra que a leitura em voz alta foi predominante durante muito tempo e nada tinha haver com a competência de leitura. Tal mudança estipula uma forma de distinção cultural que perpassa as práticas de leituras e a relação com os livros e bibliotecas.

Chartier também destaca que, por tratar-se de um conjunto de práticas sociais, a “leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1994:13). Com isso, o autor chama a atenção para a inscrição da leitura dentro de aspectos fisiológicos, espaciais, históricos, sociais, econômicos, políticos, psicológicos, etc. Portanto, a abordagem de Chartier para o que ele chama de história cultural da leitura marca uma perspectiva que engloba os contextos em que ocorrem as leituras.

Para desenvolver uma história cultural da leitura, Chartier (1994) critica uma abordagem abstrata da leitura e propõe três deslocamentos a fim de superá-la. O primeiro deslocamento diz respeito ao uso de materiais partilhados, que compreende diferentes apropriações sobre os mesmos textos, criando leituras diferentes. O segundo deslocamento trata da reconstrução das redes de práticas de leitura, que determinam socialmente práticas mais ou menos legítimas de ler. O terceiro deslocamento abrange a materialidade do livro, que relaciona o texto ao seu suporte e com isso implica a mediação de outros agentes (editor, tipógrafo, livreiro) e a maneira como o texto é apresentado ao leitor.

A abordagem de Chartier traz algumas ideias fundamentais para o entendimento das relações de sala aula: as noções de prática, representação e apropriação. Essas relações, entendidas como práticas de ensino e aprendizagem, também são encarnadas em gestos, posturas, espaços e hábitos. Ou seja, as aulas não ocorrem desvinculadas da situação social, histórica, espacial e material em que se insere.

A noção de representação também auxilia na compreensão das salas de aula, uma vez que estabelece a relação entre as disposições e ideias e as práticas. No contexto de sala de aula há as expectativas de alunos e professores, a proposta curricular, os objetivos da disciplina e há a maneira como essas ideias se concretizam. Desse modo, há uma dinâmica e um processo de negociação entre práticas e representações.

Outra noção instrumental, no âmbito desta pesquisa, na obra de Chartier para tratar a sala de aula está relacionada à apropriação. Penso ser possível também tratar as aulas como forma de apropriação da mesma maneira como a leitura como forma de apropriação de textos que concilia práticas e representações. Todavia, para além dos textos verbais, as aulas envolvem formas de comunicação variadas, incluindo oralidade e gestual, por exemplo, decorrentes da situação de interação face a face que seriam apropriadas por professores e alunos.

Em uma perspectiva semelhante, Jean Marie Goulemot (1996) situa o leitor em relação ao texto pelos aspectos fisiológicos, históricos e intertextuais. Para Goulemot (1996:107), “a leitura é sempre produção de sentido” na qual o leitor e o texto sofrem o impacto do corpo, da postura, da história pessoal e coletiva, e finalmente, da biblioteca, ou seja, dos demais textos que dialogam com o leitor e o texto. Para o autor, a intertextualidade é um elemento constituinte da leitura e por isso permeia a construção de sentidos do texto.

A argumentação de Goulemot parte de sua opção por deixar de lado o discurso crítico sobre a obra para discutir “a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo” (GOULEMOT,1996:107). Porém, esta compreensão não se trata de encontrar o sentido desejado pelo autor e, por-

tanto, o prazer do texto não está em fazer coincidir o sentido desejado e o percebido. Para o autor, a leitura consiste em articular sequências diversas e dar um sentido global, portanto ele argumenta que “ler é constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMOT, 1996:108).

Sua argumentação também se baseia na ideia de que “leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário” (GOULEMOT, 1996:108 – itálicos do autor). Esta afirmação não atribui ao texto um sentido único, mas um conjunto de potencialidades de sentido, no qual a uma leitura revela uma destas potencialidades. Nos termos do autor, uma determinada leitura atualiza uma das virtualidades significantes do texto.

Assim, ao assumir a leitura como produção de sentido e o caráter polissêmico dos textos, Goulemot afirma a relevância de se realizar uma análise do leitor, por acreditar que a situação de leitura constitui um dos fatores participantes desta produção de sentido. Isto o leva a investigar a relação entre o leitor, o texto e o que chama de “*fora-do-texto*” e a afirmar que “o leitor em sua relação com o texto define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca” (GOULEMOT, 1996:108).

A fisiologia trata da relação do corpo com a leitura, por meio da qual Goulemot observa a influência das atitudes corporais sobre as maneiras de ler. Sobre este aspecto o autor lembra que determinados textos admitem determinadas posturas, enquanto outras pode ser consideradas socialmente inadequadas. Também em relação à fisiologia, Goulemot chama atenção para os espaços ocupados para a leitura, sejam públicos ou privados, e sua adequação aos tipos de textos. Goulemot considera que as possibilidades de constituir sentido dependem da atitude do leitor, de suas escolhas perante atitudes-modelo ou tipos de determinismo biológico e as singularidades que caracterizam sua liberdade.

A história define o impacto da história coletiva e pessoal na leitura. Goulemot destaca que há certa determinação da história coletiva na constituição de uma história pessoal, o que ele chama de *história cultural*, pois defende que assimilamos culturalmente determinadas formas narrativas que nos são contemporâneas. Além disso, Goulemot chama atenção para uma *história mítica*, que diz respeito à determinados acontecimentos distantes, mas culturalmente valorizados, como por exemplo o impacto da revolução francesa sobre uma maneira de ler à francesa. Nesse sentido, afirma que a história constitui um discurso comum que participa tanto da escrita como da leitura.

A biblioteca diz respeito à intertextualidade da leitura, o que leva Goulemot a afirmar que “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (1996:113). Sobre esse aspecto, Goulemot se reporta às noções de di-

alogismo e intertextualidade de Bakhtin, que abrange o conjunto de nossos conhecimentos e suas articulações durante o ato de leitura. Goulemot também se reporta à noção de Jauss de *horizonte de expectativas*, ao destacar a maneira como a cultura institucional predispõe nossas formas de recepção. A biblioteca nos fornece o conhecimento dos códigos históricos e narrativos para compreender o texto, o que faz com que a produção de sentido parta de sentidos já existentes.

Por fim, Goulemot aborda a leitura como um processo dinâmico ao reconhecer que o sentido muda a cada leitura. Para ele a leitura ocorre por meio de uma série de relações que se colocam o tempo todo entre o que é dado e o que é adquirido, entre a imposição do social e a liberdade individual. Por este viés, Goulemot descreve uma relação entre determinação e indeterminação, que permite enxergar a leitura por meio de uma perspectiva dialógica na qual ela é vista como produção de sentidos e de caráter intertextual.

As ideias de Goulemot evidenciam a determinação dos sentidos da leitura pelas condições que ela se dá. Esse raciocínio dá margem para pensar também nas condições em que o ensino e aprendizagem se dão, destacando assim os aspectos históricos, culturais, materiais, espaciais e intertextuais. Todos estes aspectos dialogam e influenciam o ensino e a aprendizagem da mesma maneira como influenciam a leitura.

Se as abordagens de Chartier e Goulemot sobre a leitura lançam luz sobre a questão das práticas em sala de aula, assim também ocorre com a perspectiva de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem.

Enquanto Chartier e Goulemot se opõem à desvinculação da leitura às condições sociais em que se inscrevem, Bakhtin faz o mesmo em relação à linguagem. A filosofia bakhtiniana entende a linguagem como algo construído a partir das relações entre interlocutores, cultura, sociedade e momento histórico. Assim, a perspectiva de Bakhtin também lança luz para compreender as práticas de sala de aula.

Bakhtin (2006) parte da oralidade para conceber sua teoria da linguagem. Ao fazê-lo, considera que todo ato de comunicação pressupõe um interlocutor (ainda que imaginário), um propósito e um contexto social em que esse ato se inscreve. Dessa forma, desenvolve o conceito de enunciado, que diz respeito tanto ao ato de produção do discurso como para a sua materialização, ambos dependentes do contexto em que se inscrevem (BAKHTIN: 2003).

Outra noção de Bakhtin compreende os gêneros discursivos, que diz respeito aos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN 2003, p.262). Os gêneros estabelecem uma relação direta com o enunciado, surgem de ações concretas, mas interagem também a algumas formas típicas. Ao tratar dos gêneros,

Bakhtin entende que há formas social e historicamente construídas que determinam a maneira de se comunicar em determinadas situações.

Bakhtin defende também a característica intertextual dos enunciados, por reconhecer que estes sempre se relacionam com outros anteriores:

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo corrente complexamente organizada de outros significados. (BAKHTIN, 2003 p.272)

Embora desenvolvidos com propósitos e contextos distintos, há aspectos semelhantes entre as abordagens de Chartier, Goulemot e Bakhtin. Ambas enfatizam, cada uma à sua maneira, a importância do contexto social, histórico e cultural em que as práticas se inserem, a pluralidade de significados (polissemia) e o papel da interações com outros discursos (intertextualidade) nas situações de comunicação.

Diante disso, não considero possível tratar signos, textos, escolhas tipográficas, objetos, espaços e outros tantos produtos culturais como neutros, pois são concebidos e realizados numa relação social e histórica dinâmica com propósitos específicos. Tampouco, não há como entender que os produtos encerrem um único significado, pois na medida em que se muda o propósito comunicacional ou o contexto histórico, social, cultural, mudarão também os sentidos atribuídos a estes produtos.

Além disso, há uma questão relativa a intertextualidade também presente nos objetos e práticas. Se Goulemot fala que os livros se referem às outras leituras e Bakhtin afirma que os enunciados se remetem a outros enunciados, compreendendo que os objetos e as práticas de ensino e aprendizagem também se referem-se a outros objetos e práticas anteriores. Isso porque, embora possam se manifestar de maneira singular, pressupõem o conhecimento de outras formas que o antecederam. Dessa maneira, se estabelece um vínculo histórico.

Portanto, a partir do percurso de pesquisa, do referencial teórico e das contribuições da banca de qualificação identificamos como lacuna o papel atribuído ao ambiente de ensino na formação dos alunos de Design. Tratamos como questões de trabalho as maneiras como as aulas ocorrem e como os alunos compreendem o papel dos espaços e recursos materiais como mediadores das práticas de ensino e aprendizagem nas disciplinas de projeto da PUC-Rio. Como objetivo de pesquisa, buscamos compreender as práticas de ensino e aprendizagem com

foco principal nas interações dos sujeitos com os espaços e recursos materiais nas salas de aula de projeto.

O objetivo da pesquisa desdobrou-se em observar as práticas de ensino e aprendizagem em suas relações com os espaços das aulas de projeto; investigar a partir dos alunos as maneiras como compreendem as relações entre forma e conteúdo das aulas e verificar os arranjos da sala de aula e a maneira como atuam sobre as práticas de ensino e aprendizagem.

A pesquisa dividiu-se em três fases metodológicas: na primeira, em que realizei a observação participante nas disciplinas de projeto; na segunda, em que propusemos uma atividade de representação gráfica aos alunos; na terceira, em que os dados foram analisados e tratados em relação ao referencial teórico.

Como valorizamos a contextualização, optamos por não aprofundar o referencial teórico e metodológico na introdução, tratando-a como uma apresentação de algumas premissas. A escolha deveu-se à intenção de intercalar as informações contextuais em diálogo com o referencial teórico e metodológico, de maneira a justificar as opções. Assim, a divisão da tese segue essa opção, disposta em cinco capítulos.

No segundo capítulo, me concentro na instituição em que a pesquisa foi realizada. Trato da PUC-Rio e seu campus, do Departamento de Artes & Design, e da constituição do curso de Design. Apresento o espaço físico ocupado pelo curso, as salas e espaços e recursos presentes no espaço. Também apresento os aspectos referentes à constituição do curso: o papel do projeto no currículo e a influência do Design em Parceria como abordagem característica. Trago ainda um referencial teórico acerca dos espaços de ensino-aprendizagem como sustentação para minhas reflexões.

No terceiro capítulo descrevo as aulas de duas disciplinas de projeto a partir dos dados da observação participante. Discorro sobre as opções teórico-metodológicas que guiaram a observação, as formas de registro das aulas e as atividades desenvolvidas. Discuto também os dados observados e as opções que direcionaram a sequência da pesquisa.

No quarto capítulo contemplo a atividade de representação gráfica proposta em quatro turmas diferentes. Discorro sobre a formulação da atividade, as opções metodológicas que guiaram a formulação e a análise. Apresento os dados e faço uma análise preliminar dos desenhos criados pelos alunos identificando as situações de interação e suas formas, considerando também os resultados da observação.

No quinto capítulo estabeleço o diálogo entre o referencial teórico e os resultados da análise preliminar. Discuto a noção de gênero na filosofia da linguagem de Bakhtin e defendo o emprego do conceito para o entendimento das formas que

as interações assumem. Entendo que a relação entre gênero e enunciado é instrumental para pensar as formas típicas nas aulas e a maneira como dialogam com o contexto histórico, institucional e os propósitos comunicacionais.

Por fim, teço minhas considerações finais e discuto os possíveis desdobramentos da pesquisa.