

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANE BRITO SCOTON DE SOUZA

PROTAGONISMO DISCENTE E *LEARNING EXPERIENCE DESIGN* COMO
ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM PARA A EDUCAÇÃO EM DESIGN

CURITIBA

2023

JULIANE BRITO SCOTON DE SOUZA

PROTAGONISMO DISCENTE E *LEARNING EXPERIENCE DESIGN* COMO
ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM PARA A EDUCAÇÃO EM DESIGN

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Design, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Calomeno

CURITIBA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
BIBLIOTECA CENTRAL – SEÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO

S729p Souza, Juliane Brito Scoton de, 1988-
Protagonismo discente e *Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem
para a educação em Design [recurso eletrônico] / Juliane Brito Scoton de Souza. – 2023.
1 recurso online : PDF

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carolina Calomeno
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação
em Design, 2023.
Referências: f. 142-150.

1. Design - Estudo e ensino. 2. Ensino superior - Técnica. 3. Prática de ensino. I.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Design. II. Calomeno,
Carolina, 1969- . III. Título.

CDD: 744



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DESIGN -
40001016053P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação DESIGN da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANE BRITO SCOTON DE SOUZA** intitulada: **PROTAGONISMO DISCENTE E LEARNING EXPERIENCE DESIGN COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM PARA A EDUCAÇÃO EM DESIGN**, sob orientação da Profa. Dra. CAROLINA CALOMENO MACHADO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Abril de 2023.

Assinatura Eletrônica

25/04/2023 16:54:16.0

CAROLINA CALOMENO MACHADO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/05/2023 20:29:49.0

RICARDO ARTUR PEREIRA CARVALHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

04/05/2023 11:08:32.0

STEPHANIA PADOVANI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

À orientadora Carol, pela parceria e doçura com que me conduziu nesta jornada.

À amiga e irmã da vida, do Design, da Cenografia e também colega do PPG Design: Marina, que tanto me incentivou e ajudou a entrar no programa.

Aos estimados amigos que fiz durante o mestrado e tornaram a tão difícil jornada mais leve: Marluce, Marielle, Marcele, Leandro e Fabiane.

Às docentes do curso de Design Gráfico da UFPR, que gentilmente se dispuseram a contar com minha participação nas disciplinas, e aos discentes lindos do curso de Design Gráfico, que participaram da pesquisa.

À Capes/CNPq, pelo curto, mas significativo período em que me disponibilizou bolsa.

Aos colegas amados do curso de Design Gráfico da UNIFACS: Gabriella, Tatyana, Bianca, Roberta, Alan e Marcus, por todo incentivo.

Ao meu marido, Henrique, por todo amor, ajuda e compreensão.

À minha família, que sempre acreditou em mim: Anelita, Luiz Carlos, Luiza, Henrique, Luís, Leonor, Rosy, Eloina, Ari e Alda.

À empresa Rethink, pelo apoio e pela compreensão durante os dias em que precisei me ausentar do trabalho.

Ao teacher Márcio, docente mais centrado no discente que eu conheço, pelo suporte emocional durante o processo e pela ajuda nas traduções.

Ao Fefeu, pela companhia nas madrugadas de estudo.

Às incríveis mulheres da minha ancestralidade, que quebraram barreiras e que tanto lutaram pra que eu tivesse a oportunidade hoje de ser a primeira mulher da família a ter o título de mestre em uma universidade federal.

À minha escola Montessoriana construtivista, aos Griôs da minha querida Chapada Diamantina e ao patrono da educação brasileira Paulo Freire, pela inspiração.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
(Paulo Freire, 2022)

The classroom remains the most radical space of possibility in the academy.
(Bell Hooks)

The process whereby knowledge is created through the transformation of experience.
(Kolb, 1984).

RESUMO

Atualmente, a educação em Design busca adaptar-se às transformações do contexto econômico, sociocultural, ambiental e tecnológico no qual está inserida. Observam-se, nas últimas décadas, as rápidas mudanças nesses setores que propiciaram novos direcionamentos para a atividade do designer, seguindo de elaboração de produtos e idealizações intangíveis de experiências e de serviços. A discussão levantada nesta dissertação busca aproximar o campo do Design ao da Educação, de modo a entendê-los como complementares. Ao realizar revisão de literatura sobre os temas, observou-se que a maioria dos estudos aponta o olhar para as ações do docente, poucos enfocam o papel do discente no processo educacional. Com o intuito de contribuir para o campo da educação em Design e na difusão de estudos que coloquem o discente em centralidade, o presente estudo buscará investigar as estratégias de ensinagem enquanto geradoras de experiências participativas/ativas para discentes no ensino do Design. Como objetivo, pretende-se elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico, por meio da abordagem *Learning Experience Design* (LXD), quanto ao fomento do protagonismo discente. Os fundamentos teóricos necessários para alcançar o objetivo pretendido compreendem estudos nas áreas de ensino do Design, protagonismo discente em experiências de ensino-aprendizagem, fundamentos do LXD, *Human-Centered Design* (HCD), *Student-Centered Learning* (SCL) e conceitos sobre estratégias de ensinagem. A pesquisa é de natureza aplicada, caracterizada como qualitativa e exploratória, utilizando-se do método de estudo de caso e para a coleta de dados contará com os procedimentos de observação participante, entrevista, grupo focal e questionário. O contexto de aplicação da pesquisa compreende disciplinas do curso de graduação em Design Gráfico da Universidade Federal do Paraná. Os dados coletados são analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), de modo a observar a estruturação das disciplinas vivenciadas, identificar se foram utilizadas estratégias de ensinagem e se houve o protagonismo discente, bem como entender a participação, o envolvimento e o desempenho dos(as) discentes; os dados serão utilizados como referência para, a partir das abordagens discutidas na fundamentação teórica, criar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem.

Palavras-chave: educação em Design; estratégias de ensinagem; *Learning Experience Design*; protagonismo discente; educação como experiência.

ABSTRACT

Currently, Design education aims to adapt to changes in the economic, sociocultural, environmental, and technological contexts in which it operates. In recent decades, rapid changes have been observed in these sectors. Such changes have provided new directions for the activity of designers, following the development of products and conceptual ideas for experiences and services. The discussion raised in this dissertation aims to bring the field of Design closer to Education, in order to understand them as complementary. When conducting the literature review, it was observed that most studies focus on the actions of the teacher, but few focus on the role of the student in the educational process. This study seeks to investigate teaching strategies that generate engaging learning experiences for students in Graphic Design graduation through the Learning Experience Design (LXD) approach to promote student protagonism. The theoretical foundations necessary to achieve this objective include studies in the field of Design teaching, student protagonism in teaching-learning experiences, fundamentals of the LXD approach, Human-Centered Design (HCD), Student-Centered Learning (SCL), and concepts about teaching strategies. This is an applied research characterized as qualitative and exploratory, using the case study method, and data collection, which will rely on participant observation, interviews, focus groups, and questionnaires. The research will be conducted in the courses of the Graphic Design graduation program at the Federal University of Paraná. The collected data will be analyzed based on the content analysis methodology proposed by Bardin (2011) to observe the structure of the courses experienced, identify the use of teaching strategies, and if there were student active participation and performance. The data, from the approaches discussed in the theoretical foundation, will be used as a reference to result in guidelines for the development of teaching strategies for teachers.

Keywords: design education; *teaching* strategies; Learning Experience Design; student protagonism; education as experience.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	<i>EXPERIENTIAL LEARNING MODEL – ELM</i>	32
FIGURA 2 –	LEARNING EXPERIENCE CANVAS	35
FIGURA 3 –	AS FASES DO HCD: OUVIR, CRIAR E IMPLEMENTAR	38
FIGURA 4 –	ETAPAS DA PESQUISA	56
FIGURA 5 –	CALENDÁRIO ACADÊMICO DO SEGUNDO SEMESTRE LETIVO DE 2022	78
FIGURA 6 –	PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DISC OBG 1	79
FIGURA 7 –	REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA DISC OBG 1	81
FIGURA 8 –	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS FINAIS DA DISC OBG 1	82
FIGURA 9 –	REGISTRO FOTOGRÁFICO DO GRUPO FOCAL DA DISC OBG 1	83
FIGURA 10 –	COMPILAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISC OBG 1	86
FIGURA 11 –	PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DISC OBG 2	90
FIGURA 12 –	REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA DISC OBG 2	92
FIGURA 13 –	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS FINAIS DA DISC OBG 2	93
FIGURA 14 –	REGISTRO FOTOGRÁFICO DO GRUPO FOCAL DA DISC OBG 2	94
FIGURA 15 –	COMPILAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISC OBG 2	97
FIGURA 16 –	PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DISC OPT	101
FIGURA 17 –	REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA DISC OPT	103
FIGURA 18 –	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS DA DISC OPT	105
FIGURA 19 –	REGISTRO FOTOGRÁFICO DO GRUPO FOCAL DA DISC OPT	108
FIGURA 20 –	COMPILAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISC OPT	109
FIGURA 21 –	MATERIAIS ENCONTRADOS NA BUSCA POR “ORIENTAÇÕES” NO SITE DO MEC	123
FIGURA 22 –	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE APRESENTAÇÃO DAS ODEES	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	CARACTERIZAÇÕES DO TERMO “ENSINO-APRENDIZAGEM”	26
QUADRO 2 –	<i>5 KEYS CHANGE TO PRACTICE LEARNER-CENTERED TEACHING</i>	42
QUADRO 3 –	SÍNTESE DAS DIFERENTES PROPOSTAS PARA A PROJETAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINAGEM	43
QUADRO 4 –	PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO EM DESIGN	47
QUADRO 5 –	CONCEPÇÕES SOBRE MODELO EDUCACIONAL TRADICIONAL BASEADO EM ESTÚDIO	49
QUADRO 6 –	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	53
QUADRO 7 –	SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DO MÉTODO	58
QUADRO 8 –	SELEÇÃO DA AMOSTRAGEM	74
QUADRO 9 –	CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS	114
QUADRO 10 –	ESTRUTURA DA ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM “TEMPESTADE CEREBRAL”	127
QUADRO 11 –	AS ODEES, ABORDAGENS, REFERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	129
QUADRO 12 –	EXEMPLO DE ESTRUTURA DA ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM “LINHA DO TEMPO DE PESQUISADOR”	137

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSI	Design de Sistemas de Informação
ELM	<i>Experiential Learning Model</i>
ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial
HCD	<i>Human-Centered Design</i>
Lab	Laboratório
LCT	<i>Learning-Centered Teaching</i>
LX	<i>Learning Experience</i>
LXD	<i>Learning Experience Design</i>
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SCL	<i>Student-Centered Learning</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UX	<i>User Experience</i>
UXD	<i>User Experience Design</i>

SUMÁRIO

	PREÂMBULO	15
1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.2	OBJETIVOS	20
1.2.1	Objetivo geral	20
1.2.2	Objetivos específicos	20
1.3	DELIMITAÇÃO DO ESCOPO	21
1.4	JUSTIFICATIVA	21
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	O PROTAGONISMO DISCENTE EM EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	24
2.2	FUNDAMENTOS DO <i>LEARNING EXPERIENCE DESIGN</i>	33
2.3	ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM NA EDUCAÇÃO EM DESIGN	44
2.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO	51
3	MÉTODO	52
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	52
3.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	54
3.3	FASES DA PESQUISA	56
3.4	DELINEAMENTO DAS ETAPAS	59
3.4.1	Etapa I: levantamento bibliográfico e preparação para a coleta	59
3.4.2	Etapa II: Coleta de dados	62
3.4.2.1	Observações participantes	62
3.4.2.2	Entrevistas	63
3.4.2.3	Grupos focais	65
3.4.2.4	Questionários	67
3.4.3	Etapa III: análise e comparação dos dados	69
3.4.3.1	Técnicas de síntese	69
3.4.3.2	Método de análise	70
3.4.4	Etapa IV: Construção das orientações	71

3.5	ESTUDO DE CASO: CONTEXTO DE APLICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	71
3.5.1	O curso de graduação em Design Gráfico, na Universidade Federal do Paraná – UFPR	71
3.5.2	Estudo de caso Curso de graduação em Design Gráfico – UFPR	73
3.5.3	Seleção da amostragem	73
3.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO	74
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
4.1	PRÉ-ANÁLISE	75
4.1.1	Leitura flutuante	75
4.1.2	Seleção dos documentos	75
4.1.3	<i>O corpus</i>	75
4.1.4	Formulação de pressupostos para a coleta de dados	76
4.1.5	Preparar o material	76
4.2	EXPLORAÇÃO DO MATERIAL E DESCRITIVO DOS ACHADOS DE CADA DISCIPLINA	77
4.2.1	Disciplina Obrigatória 1 (Disc Obg 1)	79
4.2.2	Disciplina Obrigatória 2 (Disc Obg 2)	90
4.2.3	Disciplina Optativa (Disc Opt)	101
4.3	TRATAMENTO DOS RESULTADOS	112
4.3.1	Categorização	113
4.3.2	Discussões comparativas	118
4.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO	121
5	ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM	122
5.1	DEFINIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES	122
5.2	REQUISITOS PARA AS ORIENTAÇÕES	125
5.3	ELABORAÇÃO DAS ODEES	126
5.4	CARACTERIZAÇÃO DAS ODEES	128
5.5	DETALHAMENTO DAS ODEES	130
5.6	RECOMENDAÇÕES DE USO DAS ODEES	136
5.7	SÍNTESE DO CAPÍTULO	138
6	CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS	139
	REFERÊNCIAS	142

APÊNDICE 1 TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DE VOZ PARA PESQUISA	151
APÊNDICE 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DISCENTES	152
APÊNDICE 3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES	155
APÊNDICE 4 CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS	158
ANEXO 1 PLANO DE ENSINO – DISC OBG 1	159
ANEXO 2 PLANO DE ENSINO – DISC OBG 2	164
ANEXO 3 DISC OBG 2 – ATIVIDADES RRA	167
ANEXO 4 PLANO DE ENSINO – DISC OPT	170
ANEXO 5 PARECER CONSUBSTANCIADO CEP – PROJETO DE PESQUISA	174
ANEXO 6 PARECER CONSUBSTANCIADO CEP – RELATÓRIO FINAL	178

PREÂMBULO

Peço licença para contar aqui, em primeira pessoa, um pouquinho da minha trajetória.

Tudo começou lá na Escola Montessoriana de Eunápolis, onde estudei o ensino fundamental nos anos 1990. Era uma escola de pedagogia construtivista, na qual os discentes eram incentivados a serem protagonistas e a expressarem sua individualidade, seus talentos e criatividade. Eu sempre gostei de desenhar e sempre tive a caligrafia diferente. Lembro que na Escola Montessoriana, meus docentes me incentivavam a expressar meus talentos, sempre me colocando como responsável por atividades que envolviam desenho, pintura e caligrafia. Eu me lembro até hoje das aulas de alfabetização, que a gente aprendia um alfabeto diferente e cada letra era chamada pelo som que ela fazia. Para o Ensino Fundamental, precisei mudar de escola, para uma comum, sem uma metodologia específica, pois a Escola Montessoriana que tanto amava só tinha turmas até a quarta série. Mudei para a nova escola junto a outros colegas da Escola Montessoriana, e lá nós sempre ouvíamos os docentes comentarem uns com os outros sobre o quanto os discentes que vieram da Escola Montessoriana se destacavam nas aulas, que eram mais criativos e possuíam mais habilidade de liderança.

Após me formar em Design Gráfico e fazer pós em Artes Visuais e Cenografia, em 2015, me mudei para Andaraí, na Chapada Diamantina, interior da Bahia. Nessa época, eu trabalhava como designer editorial e quis abrir meu próprio negócio na área de turismo. Na cidade nova, fiquei próxima ao pessoal da secretaria de cultura da cidade e recebi um convite para ser professora de Artes na rede municipal de ensino. Apesar de ter ficado honrada com o convite, não pude aceitá-lo, pois não possuía curso da área de educação, nem mestrado, que era obrigatório para ser docente na rede pública. Deste momento em diante, passei a me imaginar como professora. Logo depois veio a oportunidade de fazer o curso de Agente de Cultura Griô, que aconteceu na Biblioteca Pública da Cidade. O curso oferecia um treinamento para ser um incentivador da Pedagogia Griô. Eu nunca havia escutado falar sobre Pedagogia Griô antes, mas por conta do convite para ser professora, fiquei interessada no assunto e topei fazer o curso. De repente me vi completamente fascinada com a Pedagogia Griô.

A Pedagogia Griô é uma pedagogia criada pela educadora Lillian Pacheco, a partir da sua prática pedagógica no Grãos de Luz e Griô, Lençóis Bahia. Oferece uma iniciação pedagógica da escola e de griôs aprendizes para integrar mito, arte, ciência, história de vida e todos os saberes e fazeres tradicionais da comunidade. Coloca como centro do saber a vida, a identidade e a ancestralidade dos estudantes. A vivência, a oralidade e a corporeidade são referências do processo de elaboração do conhecimento; e os griôs e mestres protagonistas na educação da comunidade. Tem como referências pedagógicas – educadores e pesquisadores brasileiros da educação biocêntrica, da teoria de Paulo Freire, da educação para as relações étnico raciais positivas, e

dissertações acadêmicas que já versam sobre a própria pedagogia grão. (PEDAGOGIA..., [2021?], não p.).

No ano seguinte, ainda próxima ao pessoal da Secretaria de Cultura e Turismo de Andaraí, veio o convite para compor a equipe de produção da Feira Literária de Andaraí (FLIAN) como designer. A feira, realizada em março de 2020, homenageava o centenário do educador Paulo Freire e contou com oficinas, palestras e mesas redondas com pessoas relacionadas à cultura da Bahia e com o pessoal do Instituto Paulo Freire. Certamente já tinha ouvido falar muito de Paulo Freire, mas foi a primeira vez que entendi de fato seus propósitos para a educação do povo nordestino.

Ainda em 2020, bem no começo da pandemia da COVID-19, me mudei para Curitiba. Ainda trabalhava como designer editorial, mas, por conta de dificuldades da empresa durante esse período, fui dispensada. Vi-me, então, no meio da pandemia, ociosa, pensando com o que eu poderia trabalhar. Foi quando a semente da pedagogia que estava plantada germinou. Pensei que poderia ser professora da área de design editorial ou tipografia, assuntos que eu possuía domínio por conta da minha profissão. Então soube das inscrições para ingressar no Programa de Pós-Graduação de Design da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Estava meio perdida sobre o que pesquisar ainda, mas tinha a certeza de que queria estudar sobre Design e Educação.

As aulas do mestrado iniciaram em 2021 no formato remoto, por conta das restrições da pandemia. Então, tive a oportunidade de cursar a disciplina Design para Educação da professora e orientadora Carolina, na qual foi utilizada a abordagem metadisciplina em sua estruturação. Esta foi uma experiência muito rica, e ao fazer pesquisas sobre temas relacionados às atividades da disciplina, conheci o *Learning Experience Design (LXD)* e os estudos sobre ensinagem da autora Anastasiou. Daí surgiu a grande ideia de se pensar em disciplinas como experiências centradas no discente e desenvolver as orientações para estratégias de ensinagem. Foi assim que surgiu esta pesquisa, meio louca, mas que pra mim faz todo sentido!

Juliane Scoton
Curitiba - PR
Março de 2023

1 INTRODUÇÃO

Em *Pedagogia da Autonomia*, o educador Paulo Freire (2018, p. 24) diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Ao trazer essa afirmação, Freire (2018) situa o seu leitor no contexto da educação dialógica, que busca a prática do diálogo, o qual somente é conquistado por meio da aproximação entre docente e discente, os quais devem estabelecer uma relação de diálogo e respeito entre si. Esse estreitamento de relações propicia uma série de transformações na *práxis* educativa, sobretudo a formação de sujeitos críticos, a autonomia discente e a criatividade.

Esta dissertação começa então com a seguinte indagação: como criar possibilidades para que a construção própria do aprendizado aconteça? Ao refletir sobre essa questão e como o design poderia contribuir, enquanto solucionador de problemas, surgiu a ideia para esta pesquisa. Nesse sentido, as reflexões aqui levantadas buscam aproximar o campo do Design ao da Educação, de modo a entendê-los como complementares. Ao relacionar esses dois campos, de certa forma, novas perspectivas sociais são construídas, contribuindo, mediante os princípios do design, com o desenvolvimento de práticas educacionais (COUTINHO; LOPES, 2011). Dado o exposto, pretende-se refletir sobre os possíveis resultados dessa aproximação.

Frente ao cenário atual de mudanças socioculturais, ambientais, tecnológicas e informacionais, a profissão do designer busca adaptar-se. Sua atividade toma novos direcionamentos, os quais se afastam da concepção de objetos tangíveis e orientam-se a concepções de experiências e serviços. A educação em Design necessita então acompanhar essas mudanças de modo a propiciar a formação de profissionais autorreflexivos capazes de absorver essas complexidades (TRIGGS, 2011).

O Conselho Nacional da Educação (CNE), nas Diretrizes Nacionais para o Design, aponta que a educação em Design deve fornecer capacitação para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística do designer, para que o torne apto a realizar projetos em concordância aos aspectos históricos, sociais, artísticos e culturais que o permeiam, também para que possibilitem o desenvolvimento das comunidades e de produtos que atendam às necessidades de seus usuários (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Ademais, considera-se que o Design Gráfico consiste numa atividade criativa, estratégica e técnica que envolve a projeção de soluções para problemas culturais e comunicacionais. O ensino do Design sempre esteve relacionado ao contexto industrial e econômico, no entanto, nos dias de hoje, novas oportunidades e desafios de caráter social,

cultural, tecnológico e ambiental confrontam o designer, influenciando tanto as esferas educacionais quanto as profissionais (BENNETT; RARIG, 2011).

Contudo, nos últimos anos, a educação precisou defrontar-se com as rápidas mudanças de *mindset* do século XXI, em razão tanto do modo de produção industrial quanto do advento das tecnologias da informação e da comunicação, os quais modificaram o modo de pensar, se relacionar e agir. Esses acontecimentos impactaram o modelo de ensino tradicional, pois o conteúdo atrativo e ilimitado ao qual os estudantes passaram a ter acesso nos dispositivos eletrônicos se diferenciava muito do que era disponibilizado nas salas de aula (FÜHR; HAUBENTHAL, 2018).

Em vista disso, a educação precisou ser reinventada para integrar as novas características da era digital, instigar os alunos e fornecer a eles novas habilidades que correspondam a esse novo contexto. Nessa perspectiva, surgem novos modelos de ensino e, portanto, de aprendizagem. Por consequência, propor experiências educativas que sejam mais efetivas, que gerem interesse e engajamento aos alunos, torna-se um desafio. A utilização da inovação¹, da tecnologia e das metodologias ativas nos processos educacionais expande as possibilidades pelas quais podem ser trabalhadas. Em vista disso, o Design é capaz de contribuir, por meio do Design da Informação – e beneficiar-se dele próprio –, como forma de auxiliar no entendimento do conteúdo, tal como seus métodos e estratégias, aportando princípios de organização, cognição e síntese (SILVA *et al.*, 2019).

Com a evolução da tecnologia digital, as áreas do Design focadas na experiência do usuário ganham cada vez mais destaque, e a ação de “projetar” busca novos cenários, nos quais o produto deixa de ser o foco principal. A educação em Design tende então a acompanhar esse novo contexto, buscando fomentar: o raciocínio reflexivo e analítico durante a projeção, o senso crítico sobre as reais possibilidades de aplicação do produto junto ao usuário e o enfoque humanístico e cultural como fator de diferenciação (LANDIM, 2010).

Alguns autores (FRIEDMAN, 2019; MALOUF, 2011; ROGAL, 2011) apresentam estudos que apontam os desafios que a educação em Design enfrenta, de modo a identificar caminhos para a superação desses obstáculos. Conforme apontam, para superar esses percalços, abarcar as novas demandas educacionais e os enfoques necessários à formação do designer, recomenda-se que os docentes e profissionais da educação em Design implementem no

¹ A inovação consiste na ação ou ato de inovar, através da modificação de antigos costumes, manias, legislações ou processos; efeito de renovação ou criação de uma novidade. Conceito amplamente utilizado no contexto empresarial, ambiental ou econômico, referindo-se a novos paradigmas (INOVAÇÃO, 2022).

ambiente acadêmico estratégias voltadas à contextualização sociocultural da formação e à prática da inovação. Todavia, não se trata de uma tarefa fácil.

No presente estudo, sugere-se como caminho que o enfoque do ensino seja orientado ao discente, proporcionando o protagonismo discente, de forma que as experiências sejam valorizadas durante a construção da aprendizagem, considerando as características qualitativas das experiências e o repertório do estudante. Esse posicionamento proporciona ao discente uma postura ativa e fortalece o vínculo com o docente, agregando caráter horizontal à relação e propiciando o protagonismo discente.

O protagonismo discente consiste numa estratégia pedagógica que propõe a criação de valores, cenários e espaços para proporcionar a autonomia do estudante, a qual é necessária para a formação de pessoas independentes, solidárias e participativas (RUSSO; MACEDO; FERREIRA, 2015). A palavra “protagonismo” refere-se à qualidade do que se destaca em qualquer situação. O termo deriva do grego *protagonistés*, em que *protos* significa principal ou primeiro, e *agonistes*, lutador ou competidor (PROTAGONISMO, 2022).

Autores como Much, Bonfada e Terrazan (2018), Oliveira (2020) e Souza *et al.* (2018) apontam também outras características para defini-lo, tais quais a inspiração na educação construtivista, a quebra do padrão vertical das relações entre docentes e discentes e a utilização de práticas inovadoras, as quais visam propiciar melhora no engajamento e ampliar os espaços para o desenvolvimento da criatividade.

Para tornar o protagonismo discente factual, as experiências que o discente vivencia desempenham papel fundamental nesse processo, pois experimentar situações permite que o aprendizado seja construído mediante as ações que o próprio aluno executa e que o torna autônomo. Alguns estudos, que serão apresentados adiante, salientam a importância das experiências no processo de ensinagem (CLARK, 2022; KOLB, 1984; WEIMER, 2002).

Caracterizado pela autora Anastasiou (2015), o termo “ensinagem” circunscreve a paridade de responsabilidade entre o docente e o discente para a construção dos processos de ensino que resultam na aprendizagem, por meio da aglutinação dos verbos *ensinar* e *aprender*. Pelo fato de a presente pesquisa possuir conformidade a esse pensamento, especialmente pela relação de paridade entre os sujeitos, justifica-se a escolha por esse termo.

Vislumbra-se ainda a relação do próprio Design² com a Educação, no que tange aos meios para a materialização dessas experiências, de forma a propor estratégias de ensinagem, a qual é denominada *Learning Experience Design (LXD)*. O LXD consiste numa prática que

² Design na sua concepção mais ampliada quanto a criação e projeção.

combina princípios do Design e da Educação, tais como o *User Experience Design* (UXD), o *Human-Centered Design* (HCD) e a psicologia cognitiva, para projetar experiências de ensinagem, com abordagem centrada no discente e com o intuito de conquistar um objetivo desejado. Seu foco é na experiência em si, e não em ferramentas ou materiais (CHANG; KUWATA, 2020; CLARK, 2022; FLOOR, 2021).

Retomando a questão apresentada no início desta Introdução, amparada sobre as reflexões de Freire (2018), de que ensinar é criar possibilidades para a própria produção e construção do conhecimento, nesse sentido: *como criar possibilidades para que a construção própria do aprendizado aconteça?* Este estudo se propõe a buscar esse caminho, mediante estratégias de ensinagem centradas no discente, acreditando que o estímulo ao protagonismo discente e o *Learning Experience Design* são grandes aliados não só para a educação em Design, mas para quaisquer contextos educativos.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A partir das reflexões levantadas na sessão anterior, a pesquisa toma como ponto de partida o seguinte questionamento: *como estratégias de ensinagem podem propor experiências participativas/ativas para discentes de graduação em Design Gráfico?*

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é propor orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico quanto ao fomento do protagonismo discente.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o *Learning Experience Design* e as estratégias de ensinagem;
- b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design Gráfico e possíveis estratégias de ensinagem existentes;

- c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO

A pesquisa aqui apresentada compreende a linha de pesquisa Design de Sistemas de Informação. Essa linha de pesquisa busca investigar os sistemas de informação e seus componentes pela aplicação de abordagens teóricas e metodológicas, objetivando promover a eficácia dos processos que compreendem a comunicação visual e a elaboração e interação de sistemas, artefatos e documentos gráficos (LINHAS..., [ca 2022]).

O objeto de estudo é a elaboração de orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem. Para delimitar o escopo do trabalho, a pesquisa foi realizada a partir do estudo de caso do curso de graduação em Design Gráfico da Universidade Federal do Paraná, o qual compreendeu a vivência de três disciplinas do curso: Disc Obg 1, Disc Obg 2 e Disc Opt, que ocorreram no segundo semestre letivo de 2022.

A abordagem metodológica compreende um momento de sondagem/exploração inicial, observações participantes, entrevistas, grupos focais e questionários. A pesquisa está dividida em quatro etapas: Etapa I, Etapa II, Etapa III e Etapa IV. Os dados coletados serão analisados de modo a: reparar como os(as) docentes estruturavam a sua disciplina; verificar quais estratégias de ensinagem foram utilizadas e se houve o protagonismo discente; e perceber a repercussão da disciplina pelo viés discente. Essas informações serão utilizadas como referência para, a partir do *Learning Experience Design*, criar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem.

1.4 JUSTIFICATIVA

A pesquisa em questão busca aproximar o campo do Design ao da Educação, refletindo sobre como as ferramentas do Design podem auxiliar na construção dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, são investigadas as estratégias de ensinagem enquanto geradoras de experiências participativas/ativas para discentes de graduação em Design Gráfico, embasando-se em atributos do protagonismo discente e em princípios do LXD.

Com este estudo, almeja-se contribuir para o campo da Educação e do Design a respeito de experiências de ensino-aprendizagem centradas no aluno, no sentido de direcionar o enfoque para o discente e assim possibilitar o protagonismo discente.

Mediante as revisões de literatura sobre os temas abordados na pesquisa foi possível constatar a incipiência de estudos sobre LXD, sobretudo identificou-se a ausência de conteúdo que relacione o LXD a estratégias de ensinagem, apesar de serem assuntos complementares. Ademais, identificaram-se lacunas com relação a pesquisas sobre estratégias de ensinagem e ainda se observou que a maioria dos estudos no âmbito do Design e ensino-aprendizagem dialoga na perspectiva docente, decerto há poucos que abordam a perspectiva discente.

O presente estudo apresenta relevância para a comunidade acadêmica por apresentar contribuições para o campo da educação em Design e na difusão de estudos que colocam o discente em centralidade. Além disso, colabora para a difusão de pesquisas sobre *Learning Experience Design*, relacionando o Design a estratégias de ensinagem.

Para a sociedade, a pesquisa visa contribuir no auxílio a sujeitos que queiram utilizar estratégias de ensinagem como táticas educativas ao propor disciplinas, uma vez que se espera que as orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem concebidas como fruto da pesquisa possam ser adaptadas para qualquer contexto educativo, não apenas para o Design.

Por fim, a pesquisa busca agregar contribuição para o campo do Design da Informação, por investigar abordagens teóricas e metodológicas para práticas educativas que compreendem o desenvolvimento de orientações.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Apresenta-se, a seguir, uma breve descrição da estruturação da dissertação. A pesquisa contém seis capítulos, os quais compreendem, respectivamente: a introdução, a fundamentação teórica, os métodos, os resultados e discussões, as Orientações para o Desenvolvimento de Estratégias de Ensinagem (ODEEs) e as conclusões e desdobramentos.

Partindo do desafio central do trabalho: elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem, de acordo com o enfoque do protagonismo discente e do *Learning Experience Design*, a estrutura da dissertação está dividida entre os seguintes capítulos:

- **Capítulo 1:** compreende os assuntos introdutórios, as questões da pesquisa, os objetivos, a justificativa do estudo e apresenta a estrutura da dissertação.
- **Capítulo 2:** a seguir, é apresentada a fundamentação teórica da pesquisa, momento no qual serão abordados os seguintes tópicos: 1) O protagonismo discente em experiências de ensino-aprendizagem – num primeiro momento conceituando os termos “protagonismo discente”, “experiências” e “ensinagem” separadamente e depois relacionando-os; 2) apresentação dos Fundamentos do

Learning Experience Design e outros assuntos pertinentes a sua esfera – tais como: *User Experience Design*, *Human-Centered Design*, *Student-Centered Learning* e *Learner-Centered Teaching*; e, por fim, os tópicos anteriores são relacionados para se refletir sobre estratégias de ensinagem para a educação em Design; 3) Estratégias de ensinagem na educação em Design, conceituação do termo “estratégias de ensinagem”, reflexões sobre desafios e pressupostos para a educação em Design e relações do ensino do Design e estratégias de ensinagem.

- **Capítulo 3:** em continuidade, são relacionados e descritos os métodos utilizados para a proposição da pesquisa, organizada em quatro etapas. A metodologia é detalhada de acordo com: a caracterização da pesquisa; os procedimentos realizados; as técnicas utilizadas para a coleta de dados; a delimitação das etapas; as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados e proposição das orientações; a contextualização do estudo de caso; e a seleção da amostragem.
- **Capítulo 4:** na sequência, é apresentada a coleta de dados e a análise da coleta, descrevendo cada disciplina experienciada por vez; o tratamento dos resultados; a categorização dos dados; e, ao final, são levantadas discussões comparativas.
- **Capítulo 5:** por conseguinte são construídas as ODEEs, e o capítulo transcorre sobre as definições das orientações; os requisitos utilizados; explica como ocorreu a elaboração; apresenta a caracterização das ODEEs; apresenta as ODEEs; e, ao final, sugere recomendações para sua utilização.
- **Capítulo 6:** por fim, o último capítulo compreende as conclusões e as possibilidades de desdobramentos da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo em questão apresenta os fundamentos teóricos que são abordados na dissertação, tendo como enfoque principal o estabelecimento dos conceitos-chave da pesquisa quanto ao protagonismo discente, ao *Learning Experience Design* e às propostas de ensinagem.

Inicialmente são levantadas reflexões sobre o protagonismo discente em experiências de ensino-aprendizagem e algumas metodologias que inspiraram este estudo. Em seguida, discute-se sobre o estado da arte do *Learning Experience Design* e suas correlações, de modo a levantar ponderações sobre a educação em Design. Por fim, são apresentadas as definições de estratégias de ensinagem e as relações com o protagonismo discente, para então entender como esses conceitos podem ser aplicados na educação em Design.

2.1 O PROTAGONISMO DISCENTE EM EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Este tópico apresentará ponderações acerca da diversidade de temas que permeiam o campo do protagonismo discente e das experiências de ensino-aprendizagem. Primeiramente será elucidado o tema ensino superior, de forma a situá-lo no campo de aplicação do estudo. Na sequência, será discorrido sobre o termo “ensino-aprendizagem” e seus significados, pois sua interpretação é essencial para a compreensão do protagonismo discente, já que se tratam de termos intimamente ligados. Também serão levantadas reflexões sobre o termo “experiência” e suas relações com a Educação, além de correlações necessárias à caracterização deste estudo.

O ensino superior é caracterizado pelo filósofo e professor Carlos Roberto Jamil Cury como a educação voltada para “uma profissionalização, compromissada e competente, necessária à inserção profissional no mundo atual” (CURY, 2004, p. 778), cumprindo funções estratégicas para o desenvolvimento do país, das instituições e das pessoas e trazendo à tona descobertas e evoluções propiciadas pela pesquisa. No enfoque da docência no ensino superior, o autor Masetto (2003), em seu livro *Competência Pedagógica do Professor Universitário*, aponta que o domínio de conhecimentos e experiências profissionais geralmente são as condições para a prática dessa docência, no entanto, não se caracterizam como os únicos requisitos necessários, uma vez que o papel do docente no ensino superior

[...] exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de alguma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 2003, p. 13).

Já acerca do papel discente, a ideia de que são meros receptores de informação está superada, uma vez que a internet facilitou o acesso à informação e a conteúdos que nem sempre são transmitidos em sala de aula. Nessa perspectiva, o ensino superior necessita confabular com outras fontes de produção e conhecimento, bem como com práticas de ensino-aprendizagem que combinem imaginação e ação, direcionando o papel dos discentes a adquirir caráter de autonomia (MASETTO, 2003).

Sobre o binômio “ensino-aprendizagem”, Silva e Delgado (2018), pesquisadores da área de Pedagogia, o definem como um processo que permeia a troca de informações entre docentes e discentes, pautando-se nas necessidades de aprendizado do discente. No entanto, Kubo e Botomé (2001), da área da Psicologia, dizem que seu uso é comum para se referir ao processo de interação entre docente e discente, porém nem sempre fica claro que se trata de um “processo” único. Estes autores têm uma concepção mais passiva em relação ao discente e conceituam o termo de acordo com o significado das palavras “ensino” e “aprendizagem”, considerando os verbos “ensinar” e “aprender”, que “[...] se referem, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 5).

Já Anastasiou (2015), que estuda a educação voltada ao ensino superior, refere-se ao termo como “ensinagem”, realizando a aglutinação das palavras, e afirma que é utilizado para

[...] indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

A autora aponta que a parceria entre docente e discente é fundamental para o estabelecimento do conhecimento, o qual é necessário para a formação do discente no ensino superior. Anastasiou trata o termo como uma situação de parceria entre os sujeitos, por meio da combinação das ações “ensinar, aprender e apreender”, que resultam na consolidação do conhecimento (ANASTASIOU, 2015).

O QUADRO 1, a seguir, apresenta uma síntese, caracterizando os termos sob o ponto de vista dos diferentes autores.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÕES DO TERMO “ENSINO-APRENDIZAGEM”

Autor	Caracterização
Silva e Delgado (2018)	informações docentes + informações discentes = necessidades de aprendizado
Kubo e Botomé (2001)	ensino-aprendizagem = ensino + aprendizagem = ensinar + aprender = fazer do professor + fazer do aluno
Anastasiou (2015)	ensino-aprendizagem = ensinagem = ensinar + aprender + apreender = parceria entre docente + discentes = consolidação do conhecimento

FONTE: a autora (2022).

Para o presente estudo, será considerada a concepção pelo viés educativo de Anastasiou (2015), a qual caracteriza o termo como “ensinagem”, considerando a importância da atuação protagonista do discente e a inter-relação entre discente e docente, com vistas ao alcance da aprendizagem, o que vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

De modo a propiciar um melhor sustentáculo para essas reflexões, é necessário também entender o conceito de pedagogia e suas derivações.

A pedagogia pode ser definida como uma filosofia ou uma abordagem para aprender e ensinar, caracterizada “[...] pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar num sentido mais restrito os problemas que surgem entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica” (COUTO *et al.*, 2014, p. 23). Ao utilizar a palavra “pedagogia”, não se está se referindo ao conteúdo que é ensinado, mas, efetivamente, aos meios de ensino e às estratégias para que alguém tenha acesso ao conhecimento e possa aproveitá-lo da melhor forma (GHIRALDELLI, 2017).

Entretanto, ao realizar levantamento bibliográfico utilizando “pedagogia” como palavra-chave de busca, observou-se que o termo, apesar de seu amplo espectro, direciona-se a abordagens educativas para crianças. Suas derivações que compreendem outros públicos são: a “andragogia”, relacionada à ensinagem para adultos, e a “heutagogia”, que compreende a autonomia do aluno no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento personalizado (ARAÚJO *et al.*, 2021). Antes de seguir para questões sobre o protagonismo discente, é importante esclarecer que no presente trabalho, devido à sua natureza compreender o ensino

superior e ao enfoque dado aos discentes, apesar de os termos “andragogia” e “heutagogia” serem mais apropriados, optou-se pela utilização do termo “pedagogia”, por entender que este é mais abrangente e permite ampliar o espectro de referenciação da pesquisa.

Sobre o protagonismo discente, Oliveira (2020), em seu estudo sobre práticas inovadoras na educação, define-o como possibilitador do desenvolvimento da autonomia, do pensar e do agir discente, enquanto a busca do conhecimento é realizada de maneira independente, utilizando-se de práticas inovadoras e da mediação do professor. Segundo a autora, estimular o protagonismo discente contribui para a efetividade das aulas, pois promove a diversão, a participação e a criatividade, propiciando a formação de sujeitos críticos e reflexivos (OLIVEIRA, 2020). O pensamento de Oliveira vai ao encontro do que apresenta Paulo Freire (2018, p. 28) em seu texto sobre a *Pedagogia da Autonomia*: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”, e é nesta esteira que esta pesquisa irá compreender o papel discente e docente, como sujeitos para a aprendizagem, apontada por ambos autores.

O protagonismo discente é caracterizado pela quebra do modelo tradicional de prática pedagógica, denominado por Freire como “educação bancária” e descrito nas palavras do autor:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de recebê-los, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1997, p. 62).

Em outra reflexão, Freire (2022, p. 97) aponta as consequências da superação deste modelo e os possíveis efeitos proporcionados aos discentes: “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

Já Anastasiou (2015) utiliza a expressão “modelo jesuíta” ao se referir ao modelo de ensino tradicional, o qual consiste no modelo de ensino aplicado pelos jesuítas, trazido de Portugal ao Brasil na época colonial, caracterizado pela ideia de que ensinar é apresentar o conteúdo por meio de uma exposição e explicá-lo seguindo três passos básicos: “[...] preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para a fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova” (ANASTASIOU, 2015, p. 17). A autora ainda complementa explicando o papel centrado no docente, o qual, nesse modelo, é considerado o detentor do saber e da verdade.

Por sua vez, Masetto (2003, p. 11-12), em seu livro *Competência Pedagógica do Professor Universitário*, define o modelo tradicional como “modelo francês-napoleônico”, caracterizado quanto à crença de que “quem sabe, sabe ensinar” e pelo domínio do docente por conhecimentos e experiências profissionais, que são transmitidos para os discentes, seguido por uma avaliação que determinará se estes estão aptos para exercer uma determinada profissão.

Apesar das amplas caracterizações do termo “modelo tradicional de ensino”, é possível reconhecer que ele é constituído sob padrões verticais de ensino, justamente o padrão de práticas educativas com as quais o protagonismo discente busca contrastar.

Os autores Much, Bonfada e Terrazzan (2018) pesquisam práticas educativas para incentivar o protagonismo discente e defendem que para haver mudanças concretas na educação, as práticas de ensinagem necessitam ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, pois a aprendizagem é mais efetiva quando os discentes percebem o sentido e o significado das informações recebidas. As metodologias que consideram o discente como protagonista propõem a aprendizagem autônoma, a reflexão crítica e a criatividade. Para que esse modelo se torne uma realidade, os autores apontam que é fundamental que se modifiquem os papéis em relação ao processo de ensinagem; é necessário que sejam empreendidas atividades que estimulem o discente a pesquisar, expor ideias, debater e criar (MUCH; BONFADA; TERRAZAN, 2018), tornando-o agente responsável pela construção do próprio conhecimento (FREIRE, 2015).

Um dos aspectos essenciais para que o discente seja protagonista da sua experiência de aprendizagem é a motivação e tutoria do docente, pois, conforme apontam Camargo e Daros (2018, p. 30) em seu livro *A sala de aula inovadora*: “toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização”. Segundo os estudos de Souza, Oliveira e Silva (2018) sobre educação e contemporaneidade, as condições para desenvolver o protagonismo discente são “[...] condicionadas pela práxis docente e necessita de professores motivados e implicados com uma prática pedagógica dialógica, descentrada e sensível” (SOUZA; OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 1).

Num espectro mais amplo, o protagonismo discente é fomentado em práticas pedagógicas de renomados educadores, como na Pedagogia Científica de Montessori, na Pedagogia Dialógica de Freire e também na Pedagogia Waldorf de Steiner (PUGENS; HABOWSKI, 2020; SILVA, 2020). Essas pedagogias preocupavam-se em prover a liberdade e a autonomia aos discentes de planejarem suas próprias atividades, além disso, buscavam envolvê-los na elaboração das experiências de aprendizagem, como também incentivavam a

mudança no papel dos docentes, que passaram a ser facilitadores, motivadores e avaliadores da experiência de aprendizagem (BENEDEK, 2013; PUGENS; HABOWSKI, 2020).

Ademais, a importância do protagonismo discente é apontada em documentos educacionais importantes, como: na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) –, a qual é associada à importância do entendimento do aluno sob o que aprende com relação à sua realidade; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, que correlaciona o protagonismo com a viabilização da atuação do estudante em seus processos pessoais, comunitários e sociais; nas Diretrizes Curriculares do Design (CNE/CES, 2004), que destacam a necessidade do curso de Design ensinar a capacitação do pensamento reflexivo, o domínio de técnicas criativas para propor soluções inovadoras e o domínio de linguagem própria; e ainda no Projeto Pedagógico do Curso de Design Gráfico da UFPR (PROJETO..., 2019), que aponta a necessidade de orientar o percurso discente quanto ao currículo do curso e às escolhas a serem feitas, bem como desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos na busca de soluções para os desafios da universidade.

Farias, Martin e Cristo (2015) consideram que os aspectos que propiciaram o surgimento do protagonismo discente são resultados do contexto que influenciou a educação do século XX, que perpassa por diversos pensadores, como Montessori, Freinet, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Freire e Foucault, os quais discutem os modelos de ensino e expressam a necessidade da autonomia do discente. Os autores complementam esse pensamento, salientando que essas mudanças na perspectiva educacional têm o objetivo de formar profissionais independentes, críticos e formadores de opinião, fazendo surgir as denominadas “metodologias ativas”, nas quais os discentes desenvolvem atividades que propiciam a reflexão de ideias e o desenvolvimento da capacidade de utilizá-las (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015), o que corrobora os ideais do protagonismo discente.

A aprendizagem ativa, considerada uma das perspectivas educacionais para o protagonismo discente, é baseada na teoria epistemológica do construtivismo – inspirada pelo Iluminismo e disseminada por Piaget e por Vigotsky –, a qual enfatiza que o conhecimento não pode ser transmitido, mas deve ser construído por meio de uma “construção ativa” dos sujeitos e da interação social – com o docente e com outros discentes (ARIAS; YERA, 1996). Os construtivistas argumentam que os discentes desenvolvem e constroem significados a partir das informações e repertórios que possuem, adquirindo conhecimento e vinculando as novas informações àquelas que já dispõem, alcançando assim níveis mais profundos de compreensão (DRIVER *et al.*, 1994). Isso reflete que os discentes são capazes de analisar e sintetizar suas próprias ideias, podendo alcançar habilidades de criação, investigação e argumentação,

enquanto os docentes propõem a mediação do processo, propiciando contextos, instruções e atividades que promovam o aprendizado.

Cabe ressaltar o entendimento de que o construtivismo não se trata de um método, conforme enuncia a autora Rosa (1995), todavia possui implicações metodológicas para a prática docente, pois: influencia o caráter social e a formação da personalidade do discente; ressalta o papel do docente como instigador da aprendizagem; evidencia a necessidade de uma rotina escolar e de um ambiente de liberdade; aponta a importância dos erros como aporte para orientar a ação do aluno; destaca a significação do diálogo e da cooperação; e apresenta a focalização no discente como sujeito ativo (e não mais como passivo).

Isso posto, considera-se o construtivismo como a origem histórica do protagonismo discente, pois seus ideais abriram espaço para várias mudanças na forma de se pensar a ensinagem, possibilitando o surgimento de novas metodologias, as quais influenciaram não só a pedagogia, mas também a andragogia, e ainda constitui as bases da heutagogia. O ensino superior também foi impactado pelos ideais construtivistas, pois consiste numa ensinagem que privilegia a autonomia e a descoberta, fazendo o uso da pesquisa como forma de aprofundar e ressignificar o conhecimento (DEBALD, 2003).

O discente universitário, por sua vez, deveria ser esse sujeito ativo e participativo do processo de ensino. Não basta apenas ter domínio sobre o conteúdo da disciplina, recomenda-se que experiencie metodologias que favoreçam a aprendizagem, assim como considere os aspectos sociais que fazem parte de seu cotidiano (DEBALD, 2003). Os autores Vasconcelos e Gomes (2016), ao pesquisarem sobre educação dialógica no ensino superior, reforçam esse pensamento, pois afirmam que a educação superior considera a bandeira da inclusão social como a possibilidade de os discentes participarem da vida cidadã e obterem autonomia e consciência crítica, voltando a ação educativa para emancipação dos discentes que estaria, além de informando-os, formando-os como sujeitos protagonistas.

No ensino superior em Design, o protagonismo discente é possibilitado por meio de metodologias de ensinagem comumente praticadas, como: a Aprendizagem Baseada em Projetos, “modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BENDER, 2015, p. 9); a Aprendizagem Baseada em Problemas, na qual “a ênfase é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real” (VALENTE, 2014, p. 82) por meio de projetos colaborativos; e ainda a Sala de Aula Invertida, na qual “o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local

para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios, etc.” (VALENTE, 2014, p. 85).

Essas metodologias são regularmente utilizadas pelos docentes de Design para a estruturação de disciplinas com foco em experimentação, criatividade e solução de problemas, possibilitando que sejam personalizadas de acordo com o contexto e as necessidades de cada turma. Essas vivências experimentadas pelo discente durante a graduação oportunizam que ele desempenhe o papel de protagonista e se habitue ao trabalho colaborativo e multidisciplinar, bem como a pensar estrategicamente, ser flexível e adaptável, habilidades altamente necessárias ao profissional designer, que precisará criar soluções eficazes para transformar o negócio do seu cliente, ou as vidas dos usuários de seus produtos projetados, dentro de variados contextos.

Paralelamente, o pedagogo norte-americano John Dewey (1979) destaca a conexão orgânica que há entre a educação e a experiência pessoal. Dewey apresenta a Teoria da Experiência, a qual aponta a importância do caráter das experiências que o discente vivencia, salientando que se seus aspectos qualitativos forem positivos, podem estimular, e se forem negativos, podem desestimular o interesse dos discentes. Nota-se que, para o autor, o fator central não eram os sujeitos, os instrumentos, ou sequer a natureza das experiências, e sim as relações entre eles.

Por sua vez, o pedagogo Donald Schön (2009) fundamenta-se sob esse entendimento proposto por Dewey e adita que não é possível ensinar ao discente o que ele precisa saber, somente é possível instruí-lo, fazendo-o enxergar por meio da reflexão sob suas próprias ações. Com esse raciocínio, Schön propõe um novo olhar epistemológico sobre a ensinagem, denominando-o como prática reflexiva, que fomenta a reflexão sobre o que se é feito, para assim repensar e identificar maneiras de oportunizar ações, resultando num aprendizado mais eficaz (SCHÖN, 2009).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que as concepções propostas tanto por Dewey (1979) quanto por Schön (2009) podem ser identificadas na educação em Design, que amplamente utiliza projetos como atividade principal em suas disciplinas, possibilitando situações para os(as) discentes refletirem sobre suas experiências pessoais e aprenderem por meio da prática, bem como para desempenharem o papel de protagonistas.

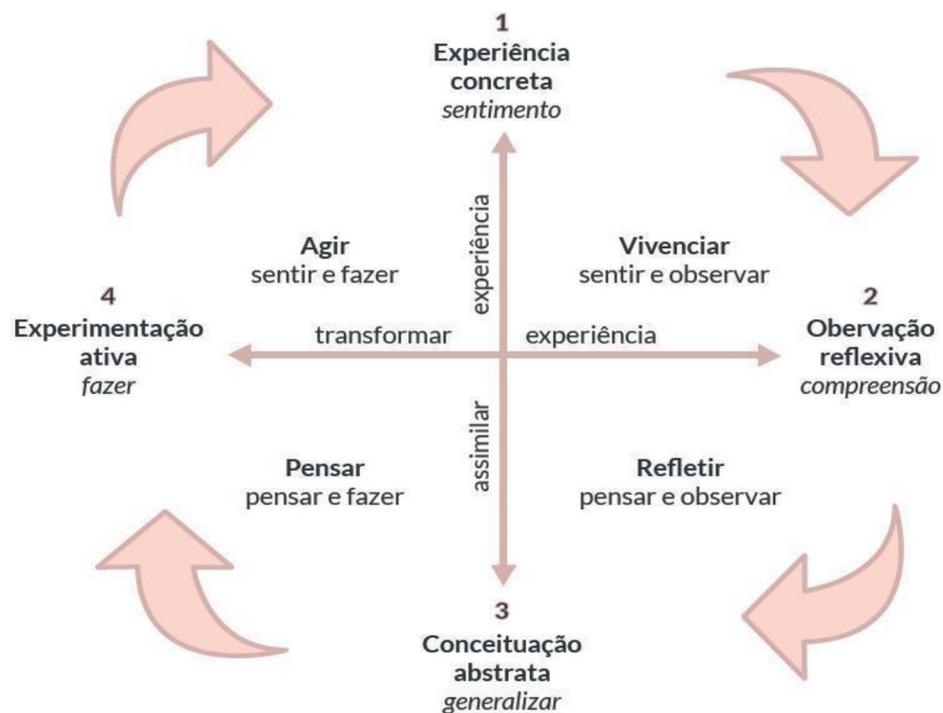
Em conformidade a essas reflexões, o teórico educacional David Kolb (1984) desenvolveu a *Experiential Learning Theory* (no português, Teoria da Aprendizagem Experiencial), a qual define que a aprendizagem é um processo contínuo, determinado pelo estabelecimento do conhecimento mediante reflexões sobre situações experienciadas. Kolb (1984) ilustra esse processo por meio de um diagrama denominado *Experiential Learning*

Model – ELM (em português, Modelo da Aprendizagem Experiencial) (FIGURA 1), no qual apresenta um ciclo que compõe quatro estágios para a materialização da aprendizagem:

- 1) experiência concreta: onde a aprendizagem se concretiza pela experiência;
- 2) observação reflexiva: quando o discente reflete sobre a experiência para aprofundar sua compreensão;
- 3) conceituação abstrata: após as reflexões sobre o que experienciou, o discente absorve as informações e as generaliza, transferindo-as de um contexto para outro; e
- 4) experimentação ativa: o discente então aplica o que aprendeu em situações reais de seu cotidiano.

Segundo Kolb (1984), geralmente esse ciclo pode começar em qualquer um dos estágios, mas normalmente é seguida a ordem que está apresentada no diagrama, ilustrado na FIGURA 1, a seguir:

FIGURA 1 – *EXPERIENTIAL LEARNING MODEL* – ELM



FONTE: Kolb (1984), traduzido e redesenhado pela autora.

O resultado da aprendizagem constitui-se da interação entre as ações vivenciar, refletir, pensar e agir, e o estilo de cada aprendiz pode ser definido por suas relações pessoais com cada

um desses fatores. O autor também aponta a importância do ambiente em que o discente está inserido, pois suas características também interferem na experiência (KOLB, 1984).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as experiências são valorizadas durante a construção da aprendizagem e desempenham papel fundamental para seu estabelecimento, o que pode ser comprovado conforme as teorias educacionais derivantes do construtivismo, bem como as metodologias de ensinagem, reflexões e teorias mencionadas neste capítulo.

Ao ponderar sobre a educação como uma experiência e sobre os papéis dos discentes e docentes nesse processo, neste trabalho, será refletido sobre como propor essas experiências para o ensino superior em Design, buscando identificar maneiras e caminhos para sua realização, compreendendo a educação como uma experiência e sugerindo estruturas para disciplinas centradas nos discentes de modo a fomentar o protagonismo discente.

Portanto, após as reflexões apresentadas, conclui-se que no processo de ensinagem o discente protagonista necessita entender-se como sujeito ativo, atentar-se para suas necessidades de estudo, que transcendem o papel passivo, e perceber-se num ambiente favorável a seu desenvolvimento, de modo a oportunizar experiências que proporcionem estabelecer-se de forma autônoma, fortalecendo assim o protagonismo discente. Nos próximos tópicos serão levantadas reflexões de modo a entender como os recursos metodológicos do Design podem favorecer o protagonismo discente nas práticas educativas de ensinagem.

2.2 FUNDAMENTOS DO *LEARNING EXPERIENCE DESIGN*

Conforme descrito anteriormente, o protagonismo discente convida o discente a ser sujeito ativo do processo de ensinagem e desenvolver autonomia durante as experiências que acontecem em seu entorno, pois são as experiências que dão força para a aprendizagem. Entretanto, apesar do caráter orgânico que essas experiências podem adquirir, elas nem sempre acontecem de forma espontânea. Há uma área do Design que se mescla a outras áreas, como Educação e Psicologia, e se propõe a estudar meios para projetar essas experiências propositalmente, a qual é denominada *Learning Experience Design*.

O termo *Learning Experience Design* (LXD) – em português, Design de Experiências de Aprendizagem – foi cunhado em 2007 por Niels Floor, um holandês que, na época, era professor na *Hogeschool Utrecht*, onde lecionava as disciplinas de Design de Interação e Design de Interface. De acordo com Floor (2021), o LXD é uma ciência multidisciplinar, a qual incorpora algumas disciplinas do campo do Design, como Design de Interação, Design de

Experiência do Usuário e Design Gráfico, às disciplinas do campo da educação, como Psicologia Cognitiva, Neurociência e Design Instrucional.

Pioneiro no campo do LXD, Floor (2021) desenvolveu um *canvas*³ para projetar experiências de aprendizagem, apresentado na FIGURA 2, ao preenchê-lo Floor sugere que sejam consideradas as seguintes questões:

1. Qual é a sua **perspectiva**? – para se criar diferentes perspectivas de ensino e encontrar as melhores formas de aprender, é preciso mudar os cenários. Somente deixando de lado as suposições atuais sobre como aprendemos é que seremos capazes de enxergar como poderíamos e provavelmente deveríamos aprender.
2. Que **papel** você desempenha? – seu papel é ser o designer, as experiências de aprendizagem são essencialmente sobre o aprendiz e seus objetivos. Ao projetar experiências de aprendizagem, o HCD⁴ deve ser levado em consideração para garantir que atenda às necessidades do aprendiz.
3. Qual é o seu **objetivo**? – ao perguntar ao professor qual o objetivo de sua aula, a resposta mais comum é ensinar algum assunto específico. Nesse modelo, o foco é o ensino e não o aprendizado, quando deveria ser o contrário. Também não é sobre o assunto, é sobre relevância e significado, o LX designer deve se perguntar: por que esse assunto é relevante para o discente?
4. Que **caminho** você segue? – cada LX designer deve criar seu próprio caminho, não há uma receita única para preencher o *canvas*. Sugere-se que seja realizada uma pesquisa prévia e a partir dela seja criada uma estratégia.
5. Quais são os **próximos passos**? – por fim, é sugerido que o LX designer mergulhe no *canvas* e se divirta organizando suas estratégias por etapas.

³ A palavra *canvas* vem do latim e significa tela, remetendo ao material que era utilizado para a confecção de telas e quadros da época. É uma ferramenta visual em forma de quadro utilizada para mapear processos e estratégias.

⁴ HCD – *Human Centered Design* (IDEO, 2008): o termo será definido mais adiante.

FIGURA 2 – *LEARNING EXPERIENCE CANVAS*

LEARNING EXPERIENCE CANVAS.com

SESSION

LEARNING OUTCOME		LEARNING OBJECTIVES		STRATEGY	ENVIRONMENT		LOCATION
		Behavior	Insight		Physical	Virtual	
		Skill	Knowledge			Social	Cultural
PEOPLE		CHARACTERISTICS		CONSTRAINTS		RESOURCES	
ACTIVITIES				PROCESS			

CREATED BY WELLS FLOOR

FONTE: Floor (2021).

Apesar de Kolb (1984) e Floor (2021) serem de áreas diferentes, Kolb do campo da teoria educacional e Floor da área do Design, é possível observar complementaridades e considerar ambos para embasar a projeção de experiências de aprendizagem. No entanto, observa-se que o ELM possui abordagem mais abstrata, enquanto o LX Canvas propõe o destringimento das características da experiência, permitindo uma aplicação mais prática.

Em continuidade à caracterização do termo LXD, Floor (2021) afirma suas raízes no campo do Design, pois os métodos, as habilidades e as ferramentas do Design são incorporados para se criar experiências de aprendizagem. No entanto, o autor húngaro Benedek (2013), pesquisador da área de tecnologia da informação, apesar de se referir ao LXD com as mesmas definições, relaciona-o ao ensino online (*e-learning*) e com as questões que envolvem a projeção de interfaces de ensino intuitivas e centradas no aluno.

Destarte, o pesquisador, sobre tecnologias da aprendizagem Donald Clark (2022), ao definir o termo LXD, diz que este aplica a empatia proposta pelo *Human-Centered Design* (HCD) para entender as pessoas como aprendizes e considerar seus contextos e necessidades, tal como sugere a prática da ensinagem proposta por Anastasiou e Alves (2003). O autor sugere que a intenção do LXD é de entender os processos educativos como experiências, em

conformidade ao pensamento de Kolb (1984), as quais vão além da simples transmissão de conhecimento e se apresentam como fortes evidências que favorecem o aprendizado e o estabelecimento da memória de longo prazo.

Nessa perspectiva, Clark (2022, não p.) expõe que o LXD propõe a “desmistificação do aprendizado”, salientando que as experiências de ensino são diferentes das experiências de entretenimento, pois não buscam a distração, mas são projetadas para proporcionar mudanças. No LXD, o que importa não é a experiência em si, mas a memória e o comportamento gerado por ela, pois as experiências de ensino não possuem fim e buscam reverberar em competências (CLARK, 2022).

Ao refletir sobre as colocações do autor, observou-se que ele orienta o LXD principalmente ao ensino digital, contudo não obrigatoriamente possui esse foco. Constatou-se que cada vez mais o aprendizado está sendo online e assíncrono, e que, portanto, a inteligência artificial e as mídias digitais desempenharão grande papel na construção de experiências educativas. Clark (2022) também aponta a influência das plataformas online na educação, tais como Google, Facebook, YouTube e Netflix, que se utilizam de algoritmos para poder proporcionar uma experiência personalizada.

Chang e Kuwata (2020), pesquisadores da área de *Instructional Design* (no português, Design Instrucional – ID), estão em conformidade a Floor (2021) e Clark (2022), pois especificam as origens do LXD na perspectiva do *User Experience Design* (UXD), tendo como foco a experiência do aprendiz em si e não as ferramentas ou materiais. A experiência inclui o envolvimento cognitivo do discente com as atividades de aprendizagem, sua resposta afetiva e o envolvimento com o contexto, em prol de garantir a funcionalidade, bem como a facilidade e satisfação da experiência (CHANG; KUWATA, 2020).

Chang e Kuwata concluem esse raciocínio salientando que as características que definem a LXD são componentes importantes tanto do ID quanto do *User Experience Design*⁵ (UXD, no português, Design de Experiência do Usuário), porém esses construtos são estabelecidos e praticados de maneiras diferentes: o ID no sentido de traduzir planos de ensino em atividades de forma a atingir os objetivos de aprendizagem, e o UXD no sentido de criar experiências de aprendizagem de acordo com as características e necessidades dos discentes.

Para o presente estudo será adotada a concepção do LXD de acordo com o viés de Floor (2021) e Chang e Kuwata (2020), por considerarem uma aplicação mais generalizada do termo, não somente voltada à área de tecnologia digital, e por entenderem o processo de

⁵ UXD – *User Experience Design* (NORMAN; NIELSEN, 2006): o termo será caracterizado adiante.

projeção de experiências de aprendizagem como centrado no ser humano, por meio das técnicas do Design.

A fim de um melhor entendimento sobre as concepções de LXD, é importante caracterizar o termo UXD, uma vez que se trata de uma derivação do termo *User Experience* (UX – em português, experiência do usuário), originalmente criado por Don Norman, enquanto trabalhava no grupo de tecnologia avançada da Apple (NORMAN; NIELSEN, 2006). Norman conta que enquanto estavam projetando computadores, pensou “a experiência de utilizar esses computadores é fraca”, então refletiu sobre a experiência de compra da máquina, que era enorme e vinha em várias caixas, dificultando a logística do cliente que, ao chegar em casa, se deparava com algo assustador: várias partes, peças e cabos, necessitando de uma expertise para conseguir montá-lo e começar a usar. Pensar em todo esse circuito fez Norman refletir sobre qual seria a melhor experiência para o usuário (NORMAN, 2016).

Outro difusor da *User Experience* é James Garret (2011), que a caracteriza como a experiência que um produto proporciona para quem o utiliza. O autor assevera que geralmente as pessoas só prestam atenção ao que o produto faz, mas que a UX é sobre como o produto funciona, e diz que é isso que determina a diferença entre um produto bem-sucedido e um fracassado (GARRET, 2011). Para além da definição do termo, Garret elaborou um processo de Design e definiu quais seriam os elementos e etapas necessárias para a projeção de experiências do usuário, construindo um diagrama que ficou conhecido como *The Elements of User Experience*⁶ (GARRET, 2011).

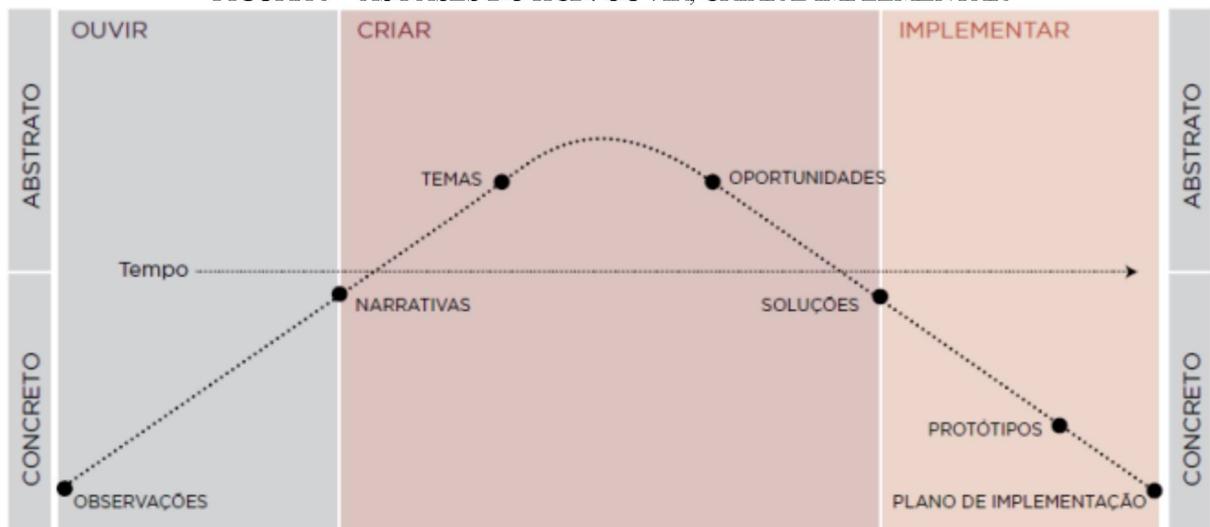
Tal como a opinião de Norman e Garret, no campo do Design observa-se que o conceito de experiência está mais relacionado aos aspectos mercadológicos, vinculado a um usuário, a um problema, a um produto ou a um contexto de utilização de algo, com vistas a projetar melhores produtos ou sistemas. Diferentemente do campo da Educação, em que a experiência é tratada como uma interação social, determinada pelas vivências do discente, seu repertório e sua relação com o meio, que resultam na aprendizagem, além de possuir caráter não autoritário. Nesse sentido, apesar de possuírem suas diferenças, ambos os âmbitos podem ser considerados para a projeção de experiências de aprendizagem, pois possuem características complementares.

Do mesmo modo que o UXD, outro tema do Design pertinente a esse contexto é o *Human-Centered Design* (HCD – em português, Design Centrado no Ser Humano). Segundo Norman (2013, p. 27-28), o HCD é uma “filosofia” do Design que garante que os projetos

⁶ Os Elementos da Experiência do Usuário (GARRET, 2011).

correspondam às necessidades e às capacidades das pessoas a quem se destinam. O HCD trata-se de uma ferramenta metodológica que propicia que equipes multidisciplinares trabalhem em conjunto na concepção de um mesmo projeto e resolução de problemas. Esse processo de Design é dividido em três etapas: Ouvir (*Hear*), Criar (*Create*) e Implementar (*Deliver*). Durante a fase Ouvir (*Hear*), são estabelecidos métodos de coleta qualitativos e quantitativos para se aprofundar nas características do problema/projeto. No segundo momento, Criar (*Create*), a equipe propõe-se a traduzir os dados coletados em ideias e soluções, identificando temas e oportunidades para o desenvolvimento de protótipos. Na fase final, Implementar (*Deliver*), os obstáculos são de fato superados e as soluções postas em prática e validadas (IDEO, 2008).

FIGURA 3 – AS FASES DO HCD: OUVIR, CRIAR E IMPLEMENTAR



FONTE: IDEO (2008).

Richard Buchanan (2004), professor de Design de Sistemas de Informação e pesquisador da área de Design e Educação, destaca os benefícios do HCD como sendo: a usabilidade aprimorada, menos erros durante o uso e maior rapidez no aprendizado; e atenta para o princípio sagrado de “conhecer seu usuário”. Em outro estudo, o autor complementa que o HCD se distingue porque não se limita à usabilidade, embora esta seja relevante no processo, mas contempla estudos ergonômicos, psicológicos, sociológicos e antropológicos (BUCHANAN, 2001).

Por conseguinte, Sanders e Stappers (2008), pesquisadores da área do Design, corroboram esse raciocínio apontando que os designers, hoje, não desenvolvem apenas produtos para um usuário, mas, sim, projetam experiências futuras para diferentes pessoas, comunidades e culturas. Isso atribui ao HCD um caráter mais abrangente, que contempla

necessidades e desejos de múltiplos indivíduos impactados pelo produto ou serviço, e também pode contribuir para as práticas de ensinagem. No âmbito educacional, Buchanan (2004) diz que neste, como em qualquer contexto, o conhecimento e a visão do designer estarão apontando os seres humanos como centro das atenções. Porém sugere cautela na interpretação, pois a relação do HCD com a Educação conota significado específico, buscando equilíbrio e harmonia, em vez de enfatizar o ser humano ou a educação por meio da utilização do “pensamento design”⁷ para a criação de experiências. Com efeito, observa-se que o HCD agrega à educação o sentido de escuta, consoante ao pensamento de Freire (2018, p. 110), que diz que “ensinar exige saber escutar”.

Retomando as reflexões de Floor (2021), o LXD pode ser aplicado desde que haja um processo de criação de experiências que permita ao discente alcançar o aprendizado desejado, de uma maneira centrada no ser humano e orientada para objetivos preestabelecidos. Os autores Chang e Kuwata (2020) e Clark (2022) ainda complementam salientando que o LXD aponta o foco do designer para a qualidade da experiência do aprendizado e não apenas ao resultado, incluindo a compreensão empática do discente, seu contexto sociocultural e seus processos. Portanto, o LXD deve oferecer suporte para as experiências pessoais do discente, considerando não apenas suas preferências, como também suas necessidades, a fim de que possibilite um profundo envolvimento com a experiência de aprendizagem para atingir seus objetivos (CHANG; KUWATA, 2020; CLARK, 2022).

Segundo os estudos de Chang e Kuwata (2020), o objetivo do LXD é de conectar os objetivos do discente aos objetivos da aprendizagem, de modo que o discente seja capaz de construir uma compreensão significativa sobre o que está sendo ensinado e ainda perceber a relação do que está aprendendo com suas próprias vivências. Para envolver os discentes, os autores dizem que os LX designers devem ser capazes de projetar, preparar e integrar os recursos apropriados e os elementos de Design que sejam capazes de suportar experiências de aprendizagens diversas e eficazes.

Os elementos de design podem incluir ferramentas e materiais de diversas mídias, interações sociais e fabricação de artefatos para apoiar e desafiar seu processo de construção de significado. Os LX designers: a) compreendem as oportunidades e restrições do problema de aprendizagem através da análise dos alunos, contextos de aprendizagem e tarefas de aprendizagem; b) tomam decisões com base em evidências empíricas sobre como as experiências de aprendizagem surgem por meio da interação

⁷ Buchanan (2004) utiliza o termo *Design Thinking*, porém não se refere à metodologia conhecida pelo mesmo nome, mas sobre a forma de pensar do designer, que pode ser adaptada para outros contextos, além do mercadológico.

entre esses fatores; e c) testam e iteram as decisões de projeto. (CHANG; KUWATA, 2020, p. 4, tradução nossa)⁸.

Portanto, pode-se considerar que o LXD aplica a metodologia de projetos e de resolução de problemas do campo do Design, evidenciando decisões centradas no discente e suas reais necessidades (sociais, cognitivas e motivacionais) para proporcionar a criação de caminhos dinâmicos, flexíveis e múltiplos de aprendizado, que atinjam os objetivos estabelecidos e resultem em experiências significativas (BENEDEK, 2013; CHANG; KUWATA, 2020).

De acordo com o levantamento realizado sobre o LXD, observou-se que se trata de um campo de estudo novo, com pesquisas recentes e que seu conceito ainda está emergindo. Também se constatou que a pandemia de COVID-19 tornou o tema mais relevante, especialmente pela necessidade de adaptação do ensino ao formato remoto. No entanto, apesar de ser considerado novidade, ficou evidente que o LXD compreende características defendidas há décadas por renomados educadores, como Dewey, Montessori e Freire, sobretudo o enfoque dado ao discente.

Essa proposta de abordagem centrada no humano, em que é o discente quem ocupa o lugar central, é chamada de *Student-Centered Learning* (SCL – em português, Aprendizagem Centrada no Aluno). Como o próprio nome diz, trata-se de uma abordagem de ensino que coloca o discente em evidência, fazendo uso de suas próprias habilidades para garantir a construção e a concretização da aprendizagem. Segundo Lugli (2016, p. 48), em sua pesquisa sobre *Human-Centered Education*, o SCL “pressupõe compreender o todo antes das partes, contextualizar o conhecimento e integrar disciplinas”. A autora diz que a abordagem centrada no estudante (*student-centered learning*) é discutida com diferentes nomes, por exemplo, aprendizagem holística (*holistic learning*) e educação centrada no discente (*learner-centered education*) (LUGLI, 2016).

Uma educação centrada no discente é esclarecida por Weimer (2002) como aquela em que as necessidades do discente são colocadas em foco, tornando-o responsável por sua aprendizagem. Segundo a autora, os docentes podem ajudar na preparação do palco e nos ensaios, mas cabe aos discentes apresentarem e receberem os aplausos (WEIMER, 2002).

⁸ “The design elements may include tools and materials of diverse media, social interactions, and making of artifacts to support and challenge their meaning making process. LX designers: a) understand the opportunities and constraints of the learning problem through analysis of the learners, learning contexts, and the learning tasks; b) make decisions based on empirical evidence on how learning experiences emerge through interaction amongst these factors; and c) test and iterate the design decisions” (CHANG; KUWATA, 2020, p. 4).

Os autores Lee e Hannafin (2016), ao elaborarem um *framework* para a aplicação do SCL, o definem como uma abordagem onde se espera que os discentes assumam a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, desenvolvendo sua autonomia por meio da criação de metas, definição dos recursos e monitoramento do seu próprio progresso. Neste caso, o papel do docente é dar suporte às individualidades, aos interesses, às capacidades e às necessidades dos discentes, o que os autores denominam como *scaffolding* (LEE; HANNAFIN, 2016), o que seria prover a assistência necessária para que sejam protagonistas.

O SCL é, sobretudo, pautado na relação entre aluno e professor. Essa relação precisa ser construída com mútuo respeito em um ambiente acolhedor, pois assim as relações de ensino-aprendizagem tornam-se leves, enquanto são quebradas as barreiras que inibem a comunicação e a confiança (OVERBY, 2011) e é “desenvolvido o sentimento de propriedade e pertencimento” (LUGLI, 2016, p. 37). Nota-se que essas reflexões vão ao encontro dos pensamentos do pedagogo Dewey (1979), os quais articulavam e promoviam o ensino centrado na criança, mediante o estímulo ao interesse na aprendizagem.

Em seu estudo sobre SCL, a autora Overby (2011) cita os aspectos positivos que essa abordagem propicia: maior engajamento do discente; aguçamento de sua curiosidade; melhoria no desempenho; aumento no nível de leitura; capacidade para resolver problemas complexos; melhoria no pensamento crítico; e cooperação, competências que são agregadas por toda a vida.

Uma forte característica do SCL é o desenvolvimento de atividades colaborativas envolvendo alunos de vários níveis, com características distintas e também a inclusão de alunos com deficiência no mesmo ambiente, pois

[...] agrupar estudantes de todos os níveis acadêmicos, misturando homens e mulheres, atletas, populares e socialmente desajeitados, quebra a estrutura social de “panelinhas” frequentemente encontradas nas escolas. Essa estrutura de aprendizado leva a uma maior auto-estima, melhores habilidades de comunicação e unificação dos alunos na sociedade diversificada e multicultural em que vivem. (OVERBY, 2011, p. 109).

Os autores Marzano, Pickering e Pollock (2008, p. 13), em seu livro sobre estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos, apresentam uma análise dos pesquisadores Van Secker e Lissitz (1999), que estudaram os efeitos de três técnicas de ensino: 1) o SCL; 2) o ensino de habilidades e pensamento crítico; e 3) o uso de “práticas” de laboratório. Os pesquisadores apresentaram resultados quantitativos e observaram que todas as estratégias provocaram efeitos positivos no desempenho dos discentes, porém o SCL obteve resultados expressivamente maiores com relação ao desempenho dos alunos que os demais.

Outra concepção educacional relevante para este estudo é o *Learner-Centered Teaching* (LCT, em português, Ensino Centrado na Aprendizagem), esclarecido pela autora Weimer (2002) como um formato de ensino que coloca a aprendizagem em foco, refletindo sobre: o quê; como; sob quais condições; se é efetivo; como é aplicado; e qual o futuro do que será aprendido. Trata-se de concepções parecidas e que se complementam, a diferença é que no SCL o holofote está apontado para o aluno, e no LCT, para o que é aprendido. Weimer (2002) explica que assim como no *Student-Centered*, no *Learner-Centered* também é o discente quem deve cultivar seu próprio aprendizado, enquanto os docentes propõem contextos que estimulem a aprendizagem e promovam seus resultados. Em seu livro *Learner-Centered Teaching: Five Keys Change to Practice*, a autora desenvolveu cinco passos para desenvolvê-lo, que estão apresentados no QUADRO 2, a seguir.

QUADRO 2 – 5 KEYS CHANGE TO PRACTICE LEARNER-CENTERED TEACHING

5 passos para a prática do *Learner-Centered Teaching*:

1 O balanço do poder

Recomenda-se que os docentes dividam o poder de decisão com os discentes, pois esse balanço resulta num maior comprometimento, favorecendo o aprendizado.

2 A função do conteúdo

O conteúdo deve ser transmitido como um meio de prover habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Também deve-se atentar para a quantidade, pois quando deparados com muito conteúdo, os alunos recorrem à decoração em vez da assimilação.

3 O papel do professor

Neste formato o papel do professor muda de centralizador da informação, que apenas transmite o conteúdo, para condutor de seus alunos em sua jornada de aprendizado, assumindo a postura de facilitador.

4 A responsabilidade da aprendizagem

A responsabilidade de aprender é naturalmente do aluno, contudo cabe ao docente projetar e conduzir a disciplina, garantindo que os alunos se envolvam no processo e a aprendizagem seja estabelecida.

5 Os propósitos e os processos avaliativos

A avaliação na sala de aula centrada no aluno não é apenas para gerar notas e sim para promover a aprendizagem, isso significa uma mudança nos processos avaliativos, com um olhar mais humanizado.

FONTE: elaborado e traduzido pela autora com base em Weimer (2002).

A concepção de LCT vai de encontro ao ponto de vista da autora Anastasiou (2015), apresentada no tópico anterior, ao qual a autora denomina como “ensinagem”, caracterizado pela paridade de responsabilidade entre o docente e o discente para a construção dos processos de aprendizagem, onde ambos são considerados aprendizes.

Os passos para a prática do LCT assemelham-se às explicações de Floor (2021) sobre o funcionamento do LX Canvas. De acordo com o LXD e com o ELM de Kolb (1984), as três concepções propõem a divisão do processo de ensinagem por etapas e estabelecem ações a serem desenvolvidas, relacionando-as de acordo com as perspectivas adotadas, os papéis dos sujeitos e os objetivos de ensinagem. O quadro a seguir apresenta as pontes entre as visões dos diferentes autores:

QUADRO 3 – SÍNTESE DAS DIFERENTES PROPOSTAS PARA A PROJETAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINAGEM

Autor	Proposta	Componentes	Ações
Kolb (1984)	<i>Experiential Learning Model</i> - ELM	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência concreta • Observação reflexiva • Conceituação abstrata • Experimentação ativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Vivenciar 2) Refletir 3) Pensar 4) Agir
Floor (2021)	LX Canvas	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de perspectiva, papéis e objetivos • Preenchimento do <i>canvas</i> • Definição dos próximos passos 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Caracterização da aprendizagem 2) Caracterização dos discentes 3) Contextualização, definição de ferramentas e recursos 4) Estratégias 5) Atividades 6) Processo
Weimer (2002)	<i>Learner Centered Teaching</i> – LCT	<ul style="list-style-type: none"> • O balanço do poder • A função do conteúdo • O papel do professor • A responsabilidade da aprendizagem • Os propósitos e processos avaliativos 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discentes escolhem atividades 2) Disponibilização do conteúdo 3) Docente como facilitador 4) Esclarecimento da autonomia dos discentes 5) Mudança nos processos avaliativos

FONTE: elaborado pela autora (2022), com base em Kolb (1984), Floor (2021) e Weimer (2002).

De acordo com o quadro, é possível constatar que as propostas apresentadas estão em congruência aos ideais do SCL e levam em consideração os pressupostos do *Learning Experience Design* para a projeção de experiências de ensinagem. Do mesmo modo, identificou-se que todas possuem direcionamentos de ensino centrados no discente e buscam fomentar o seu protagonismo. No próximo tópico serão levantadas noções acerca de estratégias de ensinagem para embasar a proposta de orientações para o ensino do Design.

2.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM NA EDUCAÇÃO EM DESIGN

Nos tópicos anteriores, vimos que no protagonismo discente a busca pelo conhecimento é realizada de forma ativa pelo discente, com vistas a conquistar autonomia no processo de ensinagem, e que esse enfoque propicia resultados mais expressivos no que tange à efetividade da aprendizagem. Do mesmo modo, vimos que o LXD se trata de um processo para criar experiências de ensinagem de forma centrada no discente e orientada para objetivos pré-definidos. No presente tópico, serão levantadas reflexões sobre como propor estratégias de ensinagem para a educação em Design, consoante aos princípios do LXD e de modo a fomentar o protagonismo discente.

Primeiramente, é necessário entender o termo “estratégias de ensinagem”. Para compreendê-lo, será adotado o ponto de vista da autora Anastasiou (2003, p. 75), que o explica de acordo com a definição da palavra: *estratégias* “do grego *estrategía* e do latim *strategiá* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”. O termo *ensinagem*, conforme apresentado no tópico anterior, é conceituado pela mesma autora como uma circunstância na qual uma ação de ensino resulta em aprendizagem. Anastasiou (2003) afirma que para propor estratégias de ensinagem é necessário utilizar a criatividade e ter a percepção aguçada, para despertar no outro sensações e colocar ideias em prática, com vistas a conquistar o objeto trabalhado.

É notável que na conjuntura atual da educação novas perspectivas surgem a todo momento, afetando a forma como entendemos o processo de ensinagem e o papel dos sujeitos. As novas estratégias educativas propõem a centralidade no discente, e o docente não é mais considerado apenas uma fonte de conhecimento, mas um tutor que caminha ao lado do discente, ambos sendo igualmente atores e espectadores, o que “caracteriza a classe como uma série de relações horizontais” (SILVA *et al.*, 2018, p. 4). Esse pensamento gira em torno dos dizeres de Freire (2018; 2022), que considera os sujeitos como ativos na construção do seu saber, do seu pensar e da sua própria visão de mundo. Por conseguinte, nesse novo cenário, recomenda-se

que as singularidades dos discentes sejam consideradas como ponto de partida para tornar as aulas mais instigantes e produtivas (SILVA *et al.*, 2018).

No âmbito do ensino superior de Design, Teal Triggs (2011), professora de *Design na School of Communication da Royal College of Arts*, em Londres, aponta que é evidente que as estratégias de ensinagem utilizadas sempre irão mudar, assim como os contextos econômicos, socioculturais, ambientais, tecnológicos e políticos em que operam. A profissão do designer cada vez mais se afasta da concepção de objetos tangíveis e se orienta para concepções de experiências ou serviços, e, portanto, a educação em Design necessita acompanhar essas mudanças. A autora recomenda que o caminho seja trilhado mediante o desenvolvimento de habilidades autorreflexivas (TRIGGS, 2011).

Nessa perspectiva, Malouf (2011), educador e autor da área do Design, complementa que existem diversos tipos de designers – e cita alguns: designers gráficos, designers estratégicos, designers pesquisadores –, e todos eles têm o seu lugar. Sendo assim, a educação em Design precisa considerar as imprevisibilidades dos novos cenários profissionais do futuro. Por conseguinte, o autor propõe pressupostos a serem desenvolvidos na educação em Design (MALOUF, 2011):

1. Pessoas – entendimento de aspectos da humanidade, tais quais psicologia, economia, antropologia e política;
2. Tecnologia e ciência – conhecimento das tecnologias dominantes do cotidiano, da variedade de materiais, além de conhecimentos básicos de engenharia e biologia para compreender o mundo em que vivemos;
3. Artes aplicadas – desenvolvimento da expressividade e do pensamento divergente como ferramentas para a concepção de ideias, mediante o raciocínio abduutivo, o pensamento visual, o conhecimento histórico, a estética e o criticismo;
4. Linguagem – como moldamos o mundo está enraizado na linguagem, dominá-la é a chave para o sucesso do Design, isso é possível por intermédio de conhecimentos de retórica, narrativa e semiótica;
5. Fazer – o artesanato é importante em todos os níveis de design. É importante que o designer pratique habilidades de execução compreendendo conhecimentos sobre modelagem, design visual (teoria da cor e gestalt), desenho e esboço, gestão pessoal e linguagem de código (para entender o funcionamento de sistemas e interfaces);

6. Pensamento sistêmico e gerenciamento de serviços – o designer precisa compreender a noção do valor criado através da colaboração, clientes e *stakeholders* que estão rapidamente transformando o Design.

Em consonância, a professora e pesquisadora do Design Maria Rogal (2011), embasada por suas próprias pesquisas e experiências como docente, também elaborou questões-chave para o ensino do Design, com vistas a propiciar uma educação pluralista, ética e sustentável, considerando os seguintes aspectos:

1. Aumentar a comunicação e colaboração intercultural e transdisciplinar;
2. Preparar os alunos para mudanças tecnológicas, ambientais, culturais, sociais e econômicas;
3. Ensinar métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa (incluindo etnografia) para resolver problemas. (ROGAL, 2011, p. 117, tradução nossa)⁹.

Do mesmo modo, Ken Friedman (2012), professor do curso de Design da *Swinburne University of Technology*, na Austrália, elaborou uma lista de 11 desafios capazes de criar novos contextos para a Educação em Design e que podem ser relacionados a qualquer direcionamento do Design, organizados em quatro categorias:

Desafios de desempenho

1. O design atua no mundo físico e no mundo vinculado dos intangíveis;
2. O design atende às necessidades e desejos humanos;
3. O design gera o ambiente construído – tangíveis e intangíveis – bem como o ambiente social;

Desafios sistêmicos

4. Vivemos em um mundo marcado por fronteiras ambíguas entre artefatos, estruturas, sistemas e processos;
5. Trabalhamos em um mundo de estruturas sociais, econômicas e industriais de grande escala;
6. Projetamos para um ambiente complexo de necessidades, requisitos e restrições em constante mudança;
7. Nós projetamos para um mundo em que o conteúdo imaterial muitas vezes excede o valor da substância física;

Desafios contextuais

8. Os projetos, produtos e serviços que projetamos geralmente ultrapassam as fronteiras das organizações, stakeholders, produtores e grupos de usuários;
9. Esses projetos, produtos e serviços devem atender às expectativas de muitas organizações, partes interessadas, produtores e usuários;
10. Esses projetos, produtos e serviços devem atender às demandas em todos os níveis de produção, distribuição, recepção e controle;

Desafio Global

11. Enfrentamos um mundo em que devemos ajudar a desenhar soluções para os problemas de sistemas sociotécnicos complexos em um ambiente planetário ameaçado.

(FRIEDMAN, 2019, p. 29-44).

⁹ “1. Increasing cross-cultural and transdisciplinary communication and collaboration; 2. Preparing students for technological, environmental, cultural, social and economical change; 3. Teaching qualitative and quantitative research methods (including ethnography) to solve problems” (ROGAL, 2011, p. 117).

O quadro a seguir apresenta, em síntese, os pressupostos para a educação em Design, propostos pelos autores Malouf (2011), Rogal (2011) e Friedman (2019).

QUADRO 4 – PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO EM DESIGN

Autor	Pressupostos	Ideia central
Malouf (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pessoas – através do entendimento de aspectos da humanidade, tais quais psicologia, economia, antropologia e política; 2. Tecnologia e ciência – conhecimento das tecnologias dominantes do cotidiano, da variedade de materiais, além de conhecimentos básicos de engenharia e biologia para compreender o mundo em que vivemos; 3. Artes aplicadas – desenvolvimento da expressividade e do pensamento divergente como ferramentas para a concepção de ideias, através do raciocínio abduutivo, do pensamento visual, do conhecimento histórico, da estética e do criticismo; 4. Linguagem – como moldamos o mundo está enraizado na linguagem, dominá-la é a chave para o sucesso do Design, isso é possível através de conhecimentos de retórica, narrativa e semiótica; 5. Fazer – o artesanato é importante em todos os níveis de design, é importante que o designer pratique habilidades de execução compreendendo conhecimentos sobre modelagem, design visual (teoria da cor e gestalt), desenho e esboço, gestão pessoal e linguagem de código (para entender o funcionamento de sistemas e interfaces); 6. Pensamento sistêmico e gerenciamento de serviços – o designer precisa compreender a noção do valor criado através da colaboração, clientes e <i>stakeholders</i> que estão rapidamente transformando o Design. 	Desenvolvimento de habilidades, compreensão de aspectos e conhecimento multidisciplinar.
Rogal (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar a comunicação e colaboração intercultural e transdisciplinar; 2. Preparar os alunos para mudanças tecnológicas, ambientais, culturais, sociais e econômicas; 3. Ensinar métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa (incluindo etnografia) para resolver problemas; 	Objetivos e resultados da ensinagem, enfoque no discente.

Friedman (2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. O design atua no mundo físico e no mundo vinculado dos intangíveis; 2. O design atende às necessidades e desejos humanos; 3. O design gera o ambiente construído – tangíveis e intangíveis – bem como o ambiente social; 4. Vivemos em um mundo marcado por fronteiras ambíguas entre artefatos, estruturas, sistemas e processos; 5. Trabalhamos em um mundo de estruturas sociais, econômicas e industriais de grande escala; 6. Projetamos para um ambiente complexo de necessidades, requisitos e restrições em constante mudança; 7. Nós projetamos para um mundo em que o conteúdo imaterial muitas vezes excede o valor da substância física; 8. Os projetos, produtos e serviços que projetamos geralmente ultrapassam as fronteiras das organizações, <i>stakeholders</i>, produtores e grupos de usuários; 9. Esses projetos, produtos e serviços devem atender às expectativas de muitas organizações, partes interessadas, produtores e usuários; 10. Esses projetos, produtos e serviços devem atender às demandas em todos os níveis de produção, distribuição, recepção e controle; 11. Enfrentamos um mundo em que devemos ajudar a desenhar soluções para os problemas de sistemas sociotécnicos complexos em um ambiente planetário ameaçado. 	Foco em aspectos do Design, fatores contextuais e na formação do profissional designer.
-----------------	--	---

FONTE: elaborado pela autora (2022), com base em Kolb (1984), Floor (2021) e Weimer (2002).

Ao considerar os desafios da Educação em Design para o século 21, os autores Meyer e Norman (2020) citam os 11 desafios propostos por Friedman (2019) e declaram que:

Os designers são encarregados de desafios cada vez mais complexos e impactantes. No entanto, o atual sistema de ensino de design nem sempre prepara os alunos para esses desafios. Quando examinamos o que e como nosso sistema ensina jovens designers, descobrimos que os elementos mais valiosos da perspectiva e do processo do designer raramente são ensinados. Em vez disso, alguns designers crescem além de sua educação por meio de sua experiência de trabalho na indústria, aprendendo essencialmente por acidente. Muitos programas de design ainda mantêm uma perspectiva insular e um mecanismo ineficiente de transferência de conhecimento tácito. (MEYER; NORMAN, 2019, p. 13, tradução nossa)¹⁰.

Como alternativa para enfrentar os desafios que confrontam a educação em Design, os autores supracitados, Friedman (2019), Norman e Meyers (2019), Malouf (2011) e Rogal (2011), apontam a superação do “modelo educacional tradicional baseado em estúdio”, o qual

¹⁰ “Designers are entrusted with increasingly complex and impactful challenges. However, the current system of design education does not always prepare students for these challenges. When we examine what and how our system teaches young designers, we discover that the most valuable elements of the designer’s perspective and process are seldom taught. Instead, some designers grow beyond their education through their experience working in industry, essentially learning by accident. Many design programs still maintain an insular perspective and an inefficient mechanism of tacit knowledge transfer” (MEYER; NORMAN, 2019, p. 13).

é habitualmente adotado para a educação em Design. No quadro a seguir, é possível visualizar as concepções sobre esse modelo de acordo com os diferentes autores:

QUADRO 5 – CONCEPÇÕES SOBRE MODELO EDUCACIONAL TRADICIONAL BASEADO EM ESTÚDIO

Autor	Concepção
Friedman (2019)	Modelo em que não é exigido pesquisa ou treinamento para a prática, gerando consequências para o desempenho da profissão
Norman e Meyers (2019)	Modelo que prioriza trabalhos artesanais e proporciona aos discentes compreensão leve e superficial dos problemas que enfrentam, que leva ao tratamento dos sintomas em vez das causas subjacentes, onde há falta de apreciação das habilidades, conhecimentos e recursos os quais fazem parte de projetos mais complexos.
Malouf (2011)	Modelo adotado em atelier, onde alunos de diferentes níveis são agrupados para conceberem os mesmos trabalhos, os quais são avaliados, ao invés de criticados, reduzindo a eficácia da experiência.
Rogal (2011)	Modelo de ensinagem que separa o processo e o produto do ambiente em que funcionará.

FONTE: elaborado pela autora (2022), com base em Norman e Meyers (2019), Malouf (2011), Rogal (2011) e Friedman (2019).

Para superar esse modelo, de forma geral, os autores recomendam que a educação em Design prepare os discentes para encararem os desafios atuais, propondo uma formação geral (com estudos teóricos, históricos e artísticos), e depois uma formação profissional do Design (com vivências técnicas).

De acordo com as características de centralidade no discente e ao enfoque dado à ensinagem propostos pela autora Rogal (2011), e ainda por reconhecer que seu ponto de vista é o que mais se aproxima das noções teóricas como o protagonismo discente, o pensamento de Paulo Freire (2018), bem como o SCL, o LCT e o LXD, consonantes ao desafio proposto pela problemática deste estudo, as concepções da autora serão as acolhidas nesta pesquisa.

Sob esse viés, um exemplo de estratégia de ensinagem que corresponde a esses atributos é a Metadisciplina. Os autores Silva *et al.* (2018, p. 2), que estudam a proposição de práticas de Metadisciplina na educação em Design, a caracterizam como “uma disciplina que

se reflete”, explicando que esse “reflexo” se trata de uma reflexão sobre si, ponderando sua construção junto a quem está envolvido, e na inclusão de conteúdos que despertem o interesse e possuam assertividade com a ementa proposta. Essa reflexão é feita pelo docente, no entanto, é apontada para os discentes, que se tornam igualmente responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina, reconhecendo seus próprios interesses e, conseqüentemente, construindo sua própria aprendizagem (SILVA *et al.*, 2018).

Outra estratégia de ensinagem comumente utilizada para a educação em Design é a colaboração. Em sua pesquisa sobre diretrizes para o estímulo e a colaboração entre estudantes de Design, a autora Silva (2018, p. 45) descreve o termo como “o processo coletivo e de interação social para a criação de uma solução por indivíduos que contribuem solidariamente para sua concretização e que consideram tal objetivo significativo para si mesmos”. A autora aponta que na educação em Design, a colaboração é tratada como trabalho em equipe, e que o Design se beneficia de sua aplicabilidade, pois possibilita que pessoas com diferentes repertórios e experiências interajam para gerarem novas ideias e utilizarem ferramentas mais eficientes, reduzindo o tempo e contribuindo para a qualidade dos resultados.

Refletir sobre juízos como metadisciplina e colaboração permite observar os potenciais que podem ser explorados e ampliam a compreensão acerca de estratégias de ensinagem que promovam experiências de ensino mais efetivas, proporcionando autonomia ao designer, otimização dos processos de criatividade, preparação para o enfrentamento de desafios complexos e possibilitando a formação de profissionais mais preparados.

Ademais, em vista de suas amplitudes, é plausível considerar que cada direcionamento do Design necessita de uma estratégia de ensinagem específica, pois cada área possui suas questões particulares. Entretanto, propor abordagens que contemplem todas essas diversidades é um grande desafio, ainda mais considerando toda a multidisciplinaridade que permeia o Design. Nesse sentido, é apropriado propor orientações para estratégias de ensinagem que possuem capacidade de se adaptar a distintos contextos. Tais estratégias são deveras flexíveis e, sobretudo, convenientes ao campo do Design, por ampararem-se de atributos inerentes ao próprio Design, como: o foco na experiência; o pensamento sistêmico; o engajamento crítico; e a autorreflexão.

À guisa de conclusão, resgata-se o pensamento de Anastasiou (2015), que diz que as estratégias para a ensinagem amparam-se na conquista de objetivos e que, portanto, é preciso ter clareza sobre onde se quer chegar. Se a educação em Design é diretamente influenciada pelos contextos sociais, políticos e ambientais em que atuam, o ensino necessita encontrar conformidade a esses vínculos que se estabelecem culturalmente.

2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

No capítulo em questão foram apresentados os argumentos levantados na literatura para embasar os temas centrais da pesquisa. Dessa forma, foram apresentadas, principalmente, questões sobre o protagonismo discente, *Learning Experience Design*, estratégias de ensinagem e concepções sobre a educação em Design.

Também foram levantadas reflexões sobre: o entendimento da educação como uma experiência; algumas metodologias educativas com inspiração no construtivismo e que abordam o protagonismo discente; concepções acerca do *User Experience Design* e do *Human Centered Design*, que influenciaram o LXD; perspectivas educacionais que apontam a centralidade no(a) discente, como o *Student Centered Learning* e o *Learner Centered Teaching*; e, por fim, são detalhados alguns desafios enfrentados pela educação em Design e pressupostos para contorná-los.

A realização da Fundamentação Teórica compreendeu a Etapa I da pesquisa – conforme a organização que será apresentada no capítulo posterior sobre o método –, onde foi possível atingir o objetivo específico *a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o Learning Experience Design e estratégias de ensinagem.*

Para a elaboração das orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem, este capítulo contribui com achados que serviram de parâmetros para a definição das estratégias, funcionando como referencial de sustentação.

3 MÉTODO

Este capítulo discorre sobre o método, os procedimentos e as técnicas, estabelecidos de acordo com o delineamento da pesquisa, com vistas a responder a problemática – “Como estratégias de ensinagem podem propor experiências participativas/ativas para estudantes de graduação em Design Gráfico?” –, bem como a alcançar o objetivo geral – “Propor orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico, quanto ao fomento do protagonismo discente” – e os respectivos objetivos específicos – a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o *Learning Experience Design* e estratégias de ensinagem; b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design Gráfico e possíveis estratégias de ensinagem existentes; e c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista o contexto e o recorte do problema, o processo de construção do conhecimento desta pesquisa é **indutivo**, pois a partir de dados coletados e constatados por meio de observações, são identificadas premissas para proposição de resposta ao problema da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003). Do mesmo modo, o método proposto se apresenta apropriado como **científico**, pois partindo de um problema específico, é realizado um estudo planejado com o qual foi possível levantar hipóteses, as quais puderam ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Em relação à abordagem do problema, é classificada como **qualitativa**, já que busca investigar dados subjetivos que não são quantificáveis, mas que ocorrem naturalmente e possuem a intenção de estabelecer o caráter de algum determinado fenômeno ou grupo (SILVERMAN, 2009). Com a utilização dessa abordagem, pretende-se estreitar o contato com os discentes, aos quais aponta o foco deste estudo, visando entender suas percepções.

A natureza da pesquisa é caracterizada como **aplicada**, pois pretende-se identificar possíveis questões durante o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico e gerar conhecimentos aplicáveis como soluções (MARCONI; LAKATOS, 2003). Quanto aos objetivos, é definida como **exploratória**, pois espera-se obter familiaridade ao problema, com intenção de torná-lo compreensível, construir premissas, aprimorar ideias ou descobrir intuições (GIL, 2002), e assim recomendar orientações para a construção de

estratégias de ensinagem com vistas a fomentar o protagonismo discente na graduação em Design Gráfico.

De acordo com o caráter experimental do estudo, o método utilizado é o de **estudo de caso**, o qual se propõe a observar situações e coletar embasamento para se criar orientações, que servirão de estruturas referenciais para a projeção de disciplinas, correspondendo às expectativas do problema de pesquisa. Por sua vez, um estudo de caso consiste numa investigação experimental que observa e analisa um fenômeno dentro da sua realidade. É realizado quando o que será levantado possui importância para a pesquisa, podendo auxiliar na compreensão de problemas sociais complexos ou processos, bem como no embasamento de tomada de decisões (YIN, 2015).

Yin (2015) aponta que o estudo de caso é o método preferido quando as principais questões da pesquisa buscam responder sobre “como?” ou “por quê?”. Em outra publicação, o mesmo autor relaciona a utilização deste método em pesquisas no campo da educação, apontando que não é necessário haver uma interpretação rigorosa dos acontecimentos, que o propósito é coletar e analisar provas empíricas que são utilizadas no intuito de criar uma estrutura de discussão, ou para defender um ponto de vista (YIN, 2005). Em vista disso, pelo fato de a pesquisa buscar explicar circunstâncias e compreender fenômenos; por seu questionamento principal compreender “como?”; por sua abordagem qualitativa; e ainda por buscar constatações para estabelecer discussões, este método mostrou-se apropriado.

Dessa forma, a classificação da pesquisa encontra-se sintetizada no QUADRO 6, apresentado a seguir.

QUADRO 6 – CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Natureza	Pesquisa Aplicada
Método científico	Indutivo
Abordagem	Qualitativa
Tipo	Estudo de caso
Objetivo	Exploratória

FONTE: a autora (2023).

Considerando os objetivos pretendidos e o problema da pesquisa, os procedimentos correspondentes para permití-los são: revisão bibliográfica, observações participantes, entrevistas, questionários e grupo focal, os quais estão caracterizados no próximo tópico.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos selecionados determinam o modo como os dados são coletados. Dessa forma, na primeira etapa da pesquisa ocorre o levantamento bibliográfico, o qual visa compreender os conceitos teóricos da pesquisa e suas correlações para estabelecer o entendimento necessário para alcançar o objetivo específico: *a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o Learning Experience Design e estratégias de ensinagem.* Nesse intuito, são realizadas revisões bibliográficas sistemáticas e assistemáticas.

A revisão bibliográfica sistemática (RBS) consiste em um processo metódico de busca que permite a rastreabilidade, o qual visa estabelecer o estado da arte de um tema específico. A RBS compreende as seguintes etapas: 1) catalogação das fontes primárias; 2) definição dos *strings* de buscas; e 3) definição dos critérios de inclusão e qualificação do conteúdo. Já a revisão bibliográfica assistemática (RBA) consiste num levantamento mais amplo, que não é transparente, o qual possibilita maior delimitação do estudo (SANTOS, 2018).

A segunda etapa da pesquisa é quando ocorre a coleta de dados, buscando-se atingir o objetivo específico: *b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design Gráfico e possíveis estratégias de ensinagem existentes.* Conforme aponta Gil (2002, p. 141), “em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos”. Para o estudo de caso da pesquisa, optou-se por acompanhar diferentes disciplinas do curso de graduação em Design Gráfico da UFPR, logo, diferentes procedimentos de coleta são realizados: sondagem/exploração inicial, observações participantes, entrevistas, grupos focais e questionários.

A sondagem/exploração inicial funciona como uma preparação para a coleta de dados, em que o pesquisador tem a oportunidade de realizar uma primeira aproximação ao contexto do estudo e um contato inicial com as pessoas envolvidas, buscando se familiarizar e treinar suas habilidades. Essa preparação é importante para definir o foco da coleta de dados, entender seu funcionamento e adquirir uma experiência prévia para que o possibilite de se precaver de eventuais contratemplos.

As Observações Participantes, conforme Santos (2018), caracterizam-se pela participação do pesquisador ativamente, com ações previamente determinadas, mas sem

influenciar os resultados finais. Para Thiollent (1985), a experiência direta do pesquisador com a situação possibilita resultados mais confiáveis. Alguns autores como Marconi e Lakatos (2003) salientam que o observador participante pode encontrar dificuldades para manter a objetividade, pois pode acontecer de exercer influência no grupo. De modo a evitar essa situação, os autores sugerem que o observador ganhe a confiança do grupo, fazendo-o perceber a importância da investigação.

Já as entrevistas tratam-se de uma técnica de coleta de dados comumente utilizada em pesquisas qualitativas, sobretudo em estudos de caso, que têm por finalidade recolher informações por meio da fala dos entrevistados. O autor Yin (2015) considera as entrevistas uma fonte de evidência que pode proporcionar *insights* importantes sobre assuntos ou ações relativas à pesquisa. Segundo Minayo (2015), as entrevistas podem ser do tipo fechadas, quando são realizadas através de perguntas previamente estabelecidas e não podem ser adicionadas novas perguntas; semiestruturadas, quando são adicionadas perguntas espontâneas que vão surgindo no contexto da conversa; ou abertas, quando o entrevistador aponta o tema da conversa e vai criando perguntas a partir do decorrer da narrativa.

O Grupo Focal consiste numa técnica de pesquisa qualitativa baseada em entrevistas grupais e que coleta informações por meio de interações com vistas a proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre determinado tema (MORGAN, 1997). Além disso, busca debater um assunto específico por meio de uma discussão racional onde as diferenças entre os participantes não são levadas em consideração (GASKELL, 2002). Ao relacionar o grupo focal com o estudo de caso, Yin (2015) sugere que o pesquisador atue como mediador e tente trazer à tona as visões pessoais de cada pessoa do grupo.

Por sua vez, o questionário consiste num conjunto de questões previamente elaboradas pelo pesquisador que tem por finalidade realizar um levantamento de dados quantitativos como parte da evidência do estudo de caso (YIN, 2015).

Dessa forma, as revisões bibliográficas alinhadas aos procedimentos de coleta relativos ao estudo de caso permitirão atingir o último objetivo específico: *c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas*, contribuindo assim para o cumprimento do objetivo geral da pesquisa de propor orientações para o desenvolvimento de estratégias.

3.3 FASES DA PESQUISA

De acordo com a classificação e procedimentos apresentados, a presente pesquisa utiliza como método o estudo de caso que, quanto à estruturação, de acordo com Gil (2002, p. 137), “não há consenso por parte dos pesquisadores quanto às etapas a serem seguidas em seu desenvolvimento”. Dessa forma, por conta do caráter sugestivo ao qual se propõe as orientações, que compreendem os resultados pretendidos por este estudo, optou-se por estabelecer uma estrutura própria de organização, compreendendo as fases sequenciais para a elaboração das orientações.

A figura abaixo apresenta a divisão das etapas da pesquisa e os respectivos procedimentos adotados.

FIGURA 4 – ETAPAS DA PESQUISA



FONTE: a autora (2023).

Sendo assim, foram planejadas quatro etapas: A **Etapa I**, para o levantamento bibliográfico e preparação para a coleta; a **Etapa II**, para a coleta de dados; a **Etapa III**, para a análise e comparação dos dados; e a **Etapa IV**, para a construção das orientações e conclusões do estudo.

Durante a Etapa I, busca-se estabelecer o constructo teórico da pesquisa, buscando a exploração dos conceitos e a compreensão dos temas abordados e correlações, por meio dos procedimentos de revisão bibliográfica. Para tanto, foram utilizados os dados oriundos do levantamento teórico (Capítulo 2). Paralelamente, houve a preparação para a coleta de dados, através da sondagem/exploração inicial de duas disciplinas, com o objetivo de fazer uma

primeira observação de disciplinas da graduação em Design Gráfico da UFPR (apresentadas no tópico 3.4.1).

Na Etapa II acontece a coleta de dados da pesquisa, em que, a partir da seleção de três disciplinas da graduação em Design Gráfico, em cada uma ocorre: observação participante e registro via diários de campo e fotografias; entrevista com a docente responsável; e conta com a participação de discentes para dinâmica de grupo focal e responderem questionário.

A Etapa III é destinada à análise dos dados, onde são descritos e comparados os materiais da Etapa II, com vistas a identificar requisitos para a elaboração de orientações (Capítulo 4).

Por fim, na Etapa IV acontece a construção das orientações, em que são apresentadas reflexões sobre sua elaboração e sugestões para sua implementação (Capítulo 5). Na sequência, são redigidas as considerações finais do estudo (Capítulo 6).

No intuito de definir os percursos da pesquisa e apresentar as ações percorridas em cada etapa para a conquista dos objetivos, o QUADRO 7, a seguir, apresenta em síntese os detalhes do método, dos procedimentos, das ferramentas e das técnicas que serão utilizadas para o desdobramento da pesquisa:

QUADRO 7 – SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DO MÉTODO

Objetivo Geral: Propor orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico, quanto ao fomento do protagonismo discente.				
Objetivo específico	Etapas	Procedimentos de pesquisa	Ferramentas de pesquisa	Técnicas de análise
a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o <i>Learning Experience Design</i> e estratégias de ensinagem;	Etapa I: Levantamento bibliográfico e preparação para a coleta	a) RBS e RBA b) Sondagem/ exploração inicial	a) Levantamento de artigos, livros, dissertações, teses e vídeos b) Práticas de docência	a) Seleção e revisão do conteúdo b) Síntese textual
b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design (gráfico ou similar) e possíveis estratégias de ensinagem existentes;	Etapa II: Coleta de dados	a) Observação participante I b) Observação participante II c) Observação participante III	a) Diários de aula b) Entrevistas c) Questionários d) Grupo focal	a) Degravação do material b) Descrição dos procedimentos
c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas;	Etapa III: Análise e comparação dos dados	a) Integração e organização b) Exploração do material e descrição dos achados de cada disciplina	a) Tabulação dos dados b) Redação analítica	a) Análise de conteúdo (BARDIN, 2011) b) Tratamento dos resultados
c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas;	Etapa IV: Construção das orientações	a) Elaboração das orientações b) Sugestão de aplicação	a) Definição das orientações b) Requisitos para as orientações c) Caracterização das orientações	a) Redação das considerações do estudo
Resultado: Orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem				

FONTE: elaborado pela autora (2023).

O próximo tópico apresenta a estrutura da pesquisa, a partir dos procedimentos, ferramentas e técnicas utilizados em cada etapa.

3.4 DELINEAMENTO DAS ETAPAS

3.4.1 Etapa I: levantamento bibliográfico e preparação para a coleta

Esta etapa busca atingir o objetivo específico: *a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o Learning Experience Design e estratégias de ensinagem.*

Esse momento iniciou-se com a concepção da fundamentação teórica (Capítulo 2), realizada por meio de pesquisa teórica e documental, utilizando como ferramenta o levantamento de artigos, livros, dissertações, teses e vídeos que contemplassem os assuntos abordados. O conteúdo coletado foi revisado, e os trechos que se adequavam à construção do texto foram registrados em tabela, categorizados por temáticas para auxiliar a síntese textual, compreendendo assim o objetivo específico almejado.

Primeiramente, a revisão bibliográfica foi sistemática (RBS), de forma a constatar o estado da arte dos termos “*Learning Experience Design*” e “estratégias de ensinagem” e verificar suas relações com o ensino do Design. As fontes utilizadas para a coleta de dados foram as plataformas: *Scholar Google, Scopus, Research Gate e Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, nas quais foram utilizados os mesmos critérios de buscas, por meio da aplicação das palavras-chave: “learning experience design + estratégias de ensinagem”; “estratégias de ensinagem + ensino do design”; “learning experience design + ensino do design”; “learning experience design + design education” e “design + estratégias de ensinagem”. Os resultados das buscas foram bastante abrangentes, portanto, utilizou-se como critério de seleção a escolha de pesquisas que possuíssem alguma das palavras-chaves (ou correspondentes) no título e que tivessem sido realizadas do ano 2015 até 2022, resultando numa seleção final de 20 pesquisas.

Com a realização da RBS, foi possível notar que todos os resultados possuem relação com o âmbito da Educação e do Design Centrado no Usuário, e alguns poucos, com o tema Design Thinking. Também se constatou que os estudos sobre *Learning Experience Design* e estratégias de ensinagem são incipientes. A maioria do material encontrado sobre LXD consiste em estudos de caso relacionados ao uso de alguma interface digital para ensino. Sobre estratégias de ensinagem, verificou-se que a maior parte das pesquisas trata sobre a sua aplicação no contexto de alguma disciplina específica, utilizando métodos de pesquisa

qualitativa. Não foi encontrado nenhum estudo que relacione essas duas áreas, apesar de serem temas complementares.

Dando sequência à pesquisa bibliográfica, optou-se por utilizar o método de revisão bibliográfica assistemática (RBA) para a conceituação dos demais temas da pesquisa. Entende-se que LXD e estratégias de ensinagem tratam-se de temáticas complexas, que envolvem inúmeros conceitos e que necessitam ser amparados, sobretudo por questões do campo da Educação. A escolha pelo método RBA justifica-se em razão de permitir fácil acesso ao conteúdo que se almeja, por se tratar de uma metodologia descomplicada e possibilitar resultados mais abrangentes.

Para construir a revisão de literatura da pesquisa, os textos reunidos durante a RBS e RBA foram lidos e analisados, de modo a selecionar os trechos pertinentes à construção da teoria da pesquisa. Os trechos selecionados foram registrados em planilha e categorizados por assunto, de modo a facilitar a construção textual. Apesar de a RBS ter sido realizada temporalmente antes que a RBA, durante a escrita do texto optou-se por apresentar primeiro os resultados da RBA, de forma a contextualizar os resultados da RBS e facilitar a interpretação dos fatos.

Paralelamente à construção textual, iniciou-se a preparação para a coleta de dados, com o intuito de realizar uma sondagem/exploração inicial de estratégias de ensinagem. Para tal propósito, a pesquisadora aproveitou a atividade do mestrado de Prática de Docência¹¹ para fazer realizar sondagem/exploração inicial em duas disciplinas da graduação em Design Gráfico da UFPR, no período de fevereiro a maio de 2022. Dessa forma, foram acompanhadas as disciplinas de Introdução à Ilustração Botânica e Seminários de TCC, que possuíram carga horária total de 30 horas.

Cabe apontar que, apesar de ocorrerem no início do ano, o período letivo em questão era relativo ao segundo semestre de 2021, que enfrentava um calendário atípico por consequência das restrições da pandemia da COVID-19. Em ambos os casos, as duas primeiras aulas ocorreram no formato remoto, após esse período, em meados de fevereiro, as restrições foram flexibilizadas, permitindo a volta às aulas presenciais, desse modo, as aulas subsequentes ocorreram presencialmente.

¹¹ A Prática de Docência é uma atividade obrigatória para discentes bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Design da UFPR, que consiste numa vivência de sala de aula em que o(a) discente de pós-graduação tem a oportunidade de experienciar uma disciplina pelo viés do(a) docente e auxiliá-lo(a) na preparação das aulas, no acompanhamento das atividades e nos processos avaliativos.

As vivências nas aulas foram registradas por meio de diários de observação, elaborados conforme modelo sugerido por Gil (2002), os quais consistiam em anotações de impressões pessoais da pesquisadora acerca dos seguintes tópicos:

- data;
- horário;
- número da aula;
- temas discutidos;
- atividades desenvolvidas;
- materiais utilizados;
- breve descrição de como ocorreu a aula; e
- emoções registradas.

Apesar de ter coletado um material significativo, os dados oriundos da sondagem/exploração inicial não puderam ser registrados oficialmente na pesquisa, pelo fato de não terem sido protocolados no Comitê de Ética e Pesquisa em Ciências Humanas da UFPR (CEP/CHS-UFPR), procedimento obrigatório. Dessa forma, o material registrado serviu apenas como referência e preparação para a etapa posterior.

Como considerações dessa etapa, ressalta-se que a experiência dessas disciplinas permitiu levantar reflexões relevantes para a pesquisa, no sentido de definir quais caminhos tomaria, pois ambas utilizaram como estratégia de ensinagem a construção do plano de ensino colaborativo entre docente e discentes, causando diferentes repercussões nas duas turmas. Também por conta da utilização de tal estratégia, o protagonismo discente ficou evidenciado nos dois casos.

Assim, mediante essa etapa, foi possível realizar uma primeira vivência em sala de aula como observadora, sobretudo entender as disciplinas do ponto de vista docente, pois a prática de docência possibilitou participar da estruturação do plano de ensino colaborativo, das discussões, das atividades e das avaliações. Cabe informar que a pesquisadora nunca antes havia tido uma experiência em sala de aula a partir da ótica docente, conseqüentemente, esse contato foi fundamental para estabelecer os rumos da coleta de dados e possibilitou entender sobre o que faria sentido angariar para a pesquisa.

Em suma, essa experiência ocasionou um primeiro contato com alguns(as) discentes do curso, para que se habituassem à presença da pesquisadora. Também foi possível refletir sobre os temas do estudo e ainda observar a readaptação das aulas ao formato presencial. Dessa maneira, esse momento de sondagem/exploração inicial trouxe importantes contribuições para as etapas posteriores, sobretudo para a pesquisa num âmbito geral.

3.4.2 Etapa II: Coleta de dados

Esta etapa busca atingir o objetivo específico: *b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design (gráfico ou similar) e possíveis estratégias de ensinagem existentes*; para tanto são realizados os procedimentos de coleta descritos a seguir.

3.4.2.1 Observações participantes

Com o objetivo de observar estratégias docentes quanto ao protagonismo discente na graduação em Design Gráfico, verificar se a ensinagem acontece e se ocorre o protagonismo discente, foram realizadas observações participantes em três disciplinas do segundo semestre letivo de 2022. Essa escolha estabeleceu-se com a finalidade de vivenciar estratégias de ensinagem em exercício docente, de modo a experienciá-las segundo o viés dos discentes, observando suas interações e satisfações, bem como obter registros de estruturas de estratégias de ensinagem em ocasiões distintas, verificando sua efetividade e visando construir orientações que possibilitem sua prática.

Após a submissão e aprovação da pesquisa pelo CEP/CHS-UFPR, ocorreu a seleção das disciplinas a serem observadas, por meio da programação de disciplinas ofertadas, disponibilizada pela coordenação do curso de Design Gráfico da UFPR. A grade horária com as disciplinas para o segundo semestre de 2022, período letivo correspondente a setembro de 2022 a fevereiro de 2023, foi analisada de modo a selecionar três disciplinas que possuíssem diferentes aspectos entre si, entre: obrigatória/optativa, temas emergentes/métodos e processos. Cabe mencionar que por conta da confidencialidade exigida pelo CEP/CHS-UFPR, foram gerados códigos para se referir às disciplinas e aos participantes envolvidos. Dessa forma, as disciplinas selecionadas foram:

- Disciplina Obrigatória 1 (Disc Obg 1): obrigatória/métodos e processos;
- Disciplina Obrigatória 3 (Disc Obg 2): obrigatória/métodos e processos;
- Disciplina Optativa (Disc Opt): optativa/temas emergentes.

As etapas para conduzir o processo de **Observação Participante** foram:

- Contatar a Coordenação do Curso de Design Gráfico para levantar a oferta de disciplinas e respectivos docentes para o segundo semestre de 2022;
- Contatar docentes por e-mail e solicitar consentimento para realizar a Observação Participante em suas disciplinas;

- Coletar o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) docentes;
- Coletar o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) discentes;
- Conduzir a Observação Participante (setembro/22 a fevereiro/23);
- Analisar e sintetizar os dados coletados.

As observações participantes foram realizadas em 6 das 12 aulas de cada disciplina. Dessa forma, foi possível acompanhar metade do cronograma. Para registrar a participação e as ocorrências de cada aula, foram elaborados **diários de observação**, estruturados conforme sugestão proposta por Gil (2002) a partir de informações padronizadas, como: data, horário e local da observação, observações sensoriais, terminologias e linguagens específicas, bem como por meio de gravações de vídeo e fotografias.

Dessa forma, os **diários de observação** das disciplinas seguem a seguinte estrutura:

- disciplina;
- data;
- aula nº;
- horário;
- temas discutidos;
- atividades desenvolvidas;
- materiais utilizados;
- descrição da aula;
- expressões utilizadas;
- emoções registradas;
- pontos altos;
- pontos baixos; e
- reflexões.

3.4.2.2 Entrevistas

Para a compreensão da estrutura da disciplina e das estratégias de ensino-aprendizagem conduzidas pelos(as) docentes de cada disciplina, durante a primeira aula realizou-se uma **entrevista**, utilizando um roteiro de questões semiestruturadas (GIL, 2002).

Ressalta-se que o usuário em foco desta pesquisa são os(as) discentes, mas as entrevistas com os(as) docentes permitiram o levantamento de dados sobre as disciplinas, os quais foram importantes para a compreensão de suas especificidades e também para uma aproximação da pesquisadora com cada docente.

As etapas para conduzir o processo de aplicação das **Entrevistas** são:

- elaborar roteiro de perguntas;
- contatar docentes das disciplinas por e-mail para agendar a entrevista presencial;
- coletar o aceite e assinatura do TCLE pelos(as) docentes;
- encontrar com o(a) docente de cada disciplina de forma individual;
- realizar a entrevista, com tempo previsto de aplicação de 40 a 60 minutos; e
- analisar e sintetizar os dados coletados.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, na sala de cada respectivo(a) docente, registradas por meio de gravação digital de voz, e posteriormente degravadas. Tal como exige o CEP/CHS-UFPR, os arquivos das gravações serão guardados por cinco anos após o término da pesquisa e depois descartados.

Para o roteiro da **Entrevista**, as questões se apresentam da seguinte forma:

- Qual o seu nome completo, idade, formação acadêmica?
- Você tem alguma formação em educação ou algum treinamento pedagógico para o ensino superior?
- Há quanto tempo atua como docente para o curso de Design Gráfico?
- Há quanto tempo leciona na disciplina X?
- Como foi o seu processo de planejamento desta disciplina?
- Você utiliza alguma estratégia de ensino-aprendizagem norteadora para conduzir a disciplina?
- Quais atividades desenvolverá com os(as) discentes?
- Como será a participação (atuação) discente nesta disciplina?
- O que você entende por protagonismo discente?
- Esta disciplina utiliza esta estratégia como norte ou em algum momento no seu percurso? (Se sim, quando ocorrerá?)
- Você conhece o termo e a estratégia de “ensinagem”? (Se não, vou apresentar do que se trata e exemplos).
- Como você imaginaria aplicar esta estratégia nesta disciplina?

3.4.2.3 Grupos focais

Para relacionar-se diretamente com os(as) participantes de maneira colaborativa, de modo a compreender suas percepções individuais e suas necessidades, bem como levantar requisitos para o propor o desenvolvimento de orientações para estratégias de ensinagem, o **Grupo Focal** é outro recurso adotado para a coleta de dados. Para as dinâmicas de Grupo Focal também foi utilizado um roteiro de questões semiestruturadas (GIL, 2002).

As etapas para conduzir o processo de aplicação dos Grupos Focais são:

- elaborar o roteiro de questões;
- selecionar seis discentes voluntários;
- contatar os(as) discentes selecionados para o agendamento do Grupo Focal presencial, no Laboratório de Pesquisa Lab DSI-PPGD/UFPR;
- reservar dia e horário no Laboratório de Pesquisa Lab DSI-PPGD/UFPR;
- confirmar se os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- realizar o Grupo Focal, com tempo previsto de aplicação de 30 a 60 minutos; e
- analisar e sintetizar os dados coletados.

Para a realização do Grupo Focal, apresenta-se o seguinte roteiro:

Para o “aquecimento”:

- apresentação da pesquisadora, da natureza da pesquisa e da dinâmica do grupo focal;
- apresentação de cada discente (nome, idade e temas de interesse quanto a área do Design Gráfico);

Sobre a disciplina:

1. O que você achou da disciplina X?
2. O que você percebeu de diferente quanto a parte pedagógica?
3. O que você achou da proposta de ensino-aprendizagem da disciplina?
4. Você identificou a utilização de alguma estratégia específica ou ferramenta utilizada pelo(a) docente durante as aulas quanto ao ensino-aprendizagem? (Se sim, qual?)
5. Você já participou de alguma disciplina neste modelo antes? (Se sim, qual disciplina anterior e de que forma ocorreu?)

6. Qual sua opinião sobre essa estratégia de ensino-aprendizagem (ensinagem) para este tipo de disciplina?
7. Como vocês se sentiram podendo participar da construção da disciplina?
8. Como você considera a sua participação na disciplina?
9. Houve algum receio de sua parte de se posicionar durante a disciplina? Se sim, por quê e em qual momento?
10. O que você entende por protagonismo discente?
11. Você sabia que o protagonismo discente está previsto no PPC de Design Gráfico da UFPR?
12. Durante a experiência da disciplina, você se percebeu como protagonista?
13. O que você achou da proposta de autoavaliação?
14. Você gostaria de experienciar mais disciplinas neste formato?
15. De que forma a experiência desta disciplina pode contribuir para a sua formação como designer?
16. Considerando o conceito de aprendizagem como transformador, além da apenas assimilação do conteúdo, como vocês se sentem transformados?

A pesquisa propõe a realização de três grupos focais, sendo um para cada disciplina experienciada na Observação Participante, os quais foram registrados por meio de gravação de voz, imagens e anotações textuais que, conforme orienta o CEP/CHS-UFPR, serão descartados em até cinco anos após o término da pesquisa.

Para a composição dos grupos focais, foram convidados(as) seis discentes de cada disciplina, sem critério para seleção, conforme sugerem Gaskell e Bauer (2002), apenas foi solicitado à turma que a pesquisadora precisaria que seis discentes se voluntariassem para participar de uma entrevista em grupo. A leitura e aceite do TCLE também foi recolhida, conforme critérios dos outros momentos de coleta de dados.

Caso houvesse a necessidade de contratar novos participantes, a seleção seguiria os mesmos critérios, mas não foi preciso. Os(as) docentes das disciplinas não participaram desta etapa, pelo entendimento de que suas presenças poderiam impactar na natureza das respostas dos(as) discentes e enviar os resultados.

Todas as dinâmicas foram moderadas pela pesquisadora, presencialmente, no Laboratório de Pesquisa Lab DSI-PPGD/UFPR, o qual se encontra no mesmo local de aplicação da pesquisa, no campus do Departamento de Design da UFPR, e aconteceram em horário

conveniente aos participantes. Os dados foram coletados por meio de gravações de áudio, fotografias e registro escrito.

3.4.2.4 Questionários

Para coletar dados qualitativos de forma igualitária acerca das disciplinas vivenciadas, ao final do percurso, são enviados **Questionários** por e-mail aos(as) discentes como forma de registrar suas percepções e entendimento sobre as estratégias de ensino utilizadas.

As etapas para conduzir o processo de aplicação de **Questionários** são:

- contatar por e-mail o(a) docente de cada turma, apresentando o questionário e pedindo permissão para enviá-lo à turma;
- contatar presencialmente os(as) discentes da turma, informando o envio do formulário online com o questionário;
- verificar se os participantes selecionados haviam assinado o TCLE;
- preencher o questionário, com tempo previsto de 15 a 20 minutos; e
- analisar e sintetizar os dados coletados.

Para o Questionário, são estruturadas algumas perguntas fechadas, de modo linear, conforme sugere a escala Likert¹², na qual o(a) respondente confere uma nota de 1 a 5 para medir a direção (favorável ou não), a suficiência (suficiente ou não), a eficiência (eficiente ou não) ou o grau (o quanto); as quais são alternadas com questões abertas, de modo a coletar percepções pessoais, sem induzir o respondente a opções preestabelecidas (GIL, 2002).

O **Questionário** foi estruturado da seguinte forma:

1. Avaliação da disciplina (escala Likert)

- O planejamento da disciplina, os objetivos, a sequência dos conteúdos, a bibliografia, o sistema de avaliação e as principais atividades realizadas.
- Como você avalia a adequação das técnicas didáticas aos objetivos propostos e a avaliação?
- Como você avalia a adequação entre o conteúdo teórico, as atividades práticas e as avaliações?

¹² A escala Likert consiste numa escala de resposta psicométrica para pesquisas, compondo-se através de uma quantidade ímpar de itens, onde os perguntados especificam seu nível de concordância a uma afirmação, indo de concordância total, passando por um item intermediário, até uma discordância total (JUNIOR, COSTA, 2014).

- Os temas e a complexidade das atividades (projetos, exercícios, atividades etc.) foram apropriados?
- O ambiente comunicacional na disciplina permitiu estabelecer trocas entre a docentes e os(as) discentes?
- O ritmo em que a disciplina foi ministrada foi intenso ou pouco intenso?
- Quanto à qualidade e à atualização do material didático e das referências apresentadas (amostras, exemplos, slides, referências web e bibliográfica etc.).

2. *Avaliação da disciplina (resposta aberta)*

- Nesta disciplina você observou alguma prática de ensino-aprendizagem diferente de outras disciplinas já atendidas no curso? (Se sim, o que foi diferente?)
- Como você percebeu a sua atuação e a possibilidade de se manifestar quanto aos procedimentos de ensino-aprendizagem nesta disciplina?
- O(a) docente oportunizou momentos para a discussão conjunta dos procedimentos de ensino-aprendizagem da disciplina? (Se sim, de que forma a opinião e/ou sugestões dos(as) discentes da turma foram consideradas para a disciplina?)
- Quais acontecimentos/experiências que aconteceram durante as aulas que você considera que se destacaram?

3. *Autoavaliação (escala Likert)*

- Quanto ao seu conhecimento anterior dos temas abordados na disciplina.
- Quanto ao seu envolvimento em realizar atividades extraclasse.
- Quanto ao seu envolvimento em atividades em sala.
- Quanto ao conhecimento adquirido na disciplina.
- Quanto ao grau de satisfação com a disciplina.

4. *Processo de aprendizagem (resposta aberta)*

- Considerando que o processo de aprendizagem promove transformações, comentar aspectos os quais você se sente “transformado(a)” (p. ex., pessoais, metodológicos, de conhecimentos, referências, relações interpessoais etc.) e por quê?

- Quais são os sentimentos que sintetizam a sua experiência ao cursar a disciplina?

A pesquisa propõe a aplicação de três questionários, sendo um para cada disciplina experienciada na Observação Participante, os quais foram estruturados por meio da plataforma *Google Forms*, disponibilizados via *QR Code* (*quick response code* ou Código de Resposta Rápida) contendo o link de acesso ao questionário, e também enviados por e-mail. O questionário foi enviado para todos(as) os(as) discentes das disciplinas observadas, contudo, por não ser obrigatória a participação, a quantidade de participantes foi divergente entre as disciplinas.

Após a coleta dos questionários, as respostas foram organizadas de modo textual e em gráficos para facilitar a leitura. Apesar de a participação nos questionários ter sido registrada de forma anônima, conforme orienta o CEP/CHS-UFPR, as respostas serão descartadas em até cinco anos após o término da pesquisa.

3.4.3 Etapa III: Análise e comparação dos dados

Esta etapa se propõe a atingir parcialmente o objetivo específico: *c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas*. Dessa forma, são realizadas as técnicas de síntese e de análise de conteúdo descritas nos próximos tópicos.

3.4.3.1 Técnicas de síntese

Após a coleta, é necessário tratar os dados, de modo a sintetizá-los e classificá-los de forma sistemática. Para esse momento, Marconi e Lakatos (2003, p. 29-30) sugerem a organização entre as etapas: a) seleção: que consiste na análise minuciosa dos dados; b) codificação: classificação dos dados e agrupamento por categorias; e c) tabulação: que é a disposição dos dados em tabelas, de modo a compará-los.

Na fase de seleção, houve a transcrição dos diários de observação, a degravação das entrevistas e grupos focais e a compilação dos resultados dos questionários. Em seguida, realizou-se a codificação dos materiais coletados, organizando-os por disciplinas (optou-se por realizar a separação por disciplinas, pois acredita-se que essa divisão facilita a análise e a busca por informações específicas), criando um registro para cada uma: *Disc Obg 1*; *Disc Obg 2*; e *Disc Opt*.

A partir da organização dos registros, foi elaborado o Capítulo 4, de Análise da coleta, no qual foram transcorridas as narrativas de cada disciplina, apontando suas características e ocorrências. Nas narrativas constam também os trechos que mais se destacaram durante os grupos focais e questionários. Após a descrição de cada disciplina, houve a **tabulação** dos dados em planilha dividida por categorias, oportunizando a análise e comparação das informações.

3.4.3.2 Método de análise

A partir da integração e organização do conteúdo no momento anterior de síntese, o material é explorado e são descritos os achados de cada disciplina. Em seguida, é realizada a análise da coleta. Cabe aqui apresentar as características da metodologia proposta por Bardin (2011), utilizada como referencial para a análise.

Em consonância à natureza desta pesquisa de ordem qualitativa, aplicada e exploratória, tem-se o recurso metodológico da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011), ideal para análise de fontes de dados tanto verbais como não verbais, advindos dos registros dos procedimentos de: entrevista, observação participante, questionário e grupo focal. Tal recurso metodológico está dividido em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise consiste na organização dos dados coletados para serem submetidos aos procedimentos de análise, com as seguintes atividades: a) efetuar a leitura flutuante do material; b) selecionar os documentos entre os materiais coletados; c) estabelecer o *corpus*; d) formular hipóteses e objetivos; e e) preparar o material.

A exploração do material compreende a codificação e categorização do material da etapa anterior em unidades de contexto, transformando o material bruto em dados significativos (BARDIN, 2011).

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação deles consistem na análise dos dados coletados, codificados e categorizados por meio da inferência, efetuando a síntese da progressiva das categorias. Nesta etapa, culmina a intuição do pesquisador, o seu pensamento reflexivo e crítico (BARDIN, 2011).

Com os resultados desta etapa (Etapa III) incorporados aos achados das etapas anteriores (Etapas I e II), almeja-se identificar caminhos para propor as orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem. Assim, atingindo parcialmente o objetivo específico c) da pesquisa, o qual será alcançado integralmente na próxima etapa (Etapa IV).

3.4.4 Etapa IV: Construção das orientações

Como já mencionado, esta etapa busca finalizar o cumprimento dos objetivos específicos e, principalmente, dedica-se à construção das orientações, propósito principal da pesquisa. Apesar de o método estudo de caso usualmente encerrar as atividades com uma síntese ou tipificação dos achados, a intenção da pesquisa é ir além e, partindo dos resultados, apresentar uma listagem de orientações a fim de colaborar com docentes do curso de Design Gráfico a promover o protagonismo discente e propor experiências participativas/ativas em suas disciplinas a partir de estratégias de ensinagem.

De acordo com o caráter indutivo da pesquisa, a ideação das orientações decorreu das leituras do levantamento bibliográfico e das observações participantes realizadas nas disciplinas. Após a síntese dos dados coletados na Etapa III, foi possível realizar a caracterização das orientações e criar requisitos para então desenvolver as ODEEs, que são apresentadas como premissas (Capítulo 5). Por fim, são apresentadas recomendações sobre como aplicá-las durante a estruturação de disciplinas.

3.5 ESTUDO DE CASO: CONTEXTO DE APLICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como contexto de aplicação o curso de Design Gráfico da Universidade Federal do Paraná. Essa delimitação se deu por conta de algumas características especiais do novo currículo implementado em 2019, que busca aprimoramentos e atualizações normativas em relação ao currículo anterior (PROJETO..., 2019).

3.5.1 O curso de graduação em Design Gráfico, na Universidade Federal do Paraná – UFPR

Esta pesquisa elegeu como campo de estudo o curso de Design Gráfico da Universidade Federal do Paraná, e no intuito de descrever esse contexto, neste tópico serão brevemente apresentados as origens e o contexto atual do curso. Folmann e Braga (2014), em seu artigo “Criação e implantação do curso de ‘Design’ da UFPR”, retratam o contexto econômico do estado do Paraná, a história da implantação do curso e os caminhos percorridos, além disso, mencionam seus precursores e apresentam a grade curricular adotada. Nota-se que o próprio título do artigo menciona o termo “Design” entre aspas, pois, na época, o curso era

denominado Desenho Industrial, que compreendia Design de Produto e Comunicação Visual (denominação que se tornaria Design Gráfico).

O projeto do curso de Design da UFPR surge na instituição na década de 1970, quando se instalava a Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e a refinaria da Petrobrás em Araucária, região metropolitana da cidade de Curitiba. Essas iniciativas fizeram parte de uma estratégia do governo para atrair investimentos industriais para o estado, o que, em paralelo, fomentou o desenvolvimento econômico e cultural do estado do Paraná e o planejamento urbano da cidade de Curitiba (FOLLMANN; BRAGA, 2014).

O marco inicial do projeto do curso de Design na UFPR deu-se em 1974, quando a professora de História da Arte da UFPR, Adalice Araújo, elaborou um projeto para instituir um curso de Artes que contemplava os cursos de Desenho Industrial, Comunicação Visual e Educação Artística, inspirando-se nos moldes da escola alemã Bauhaus. Adalice defendia a importância do curso com vistas a preparar profissionais para o contexto que se instaurava à época. Os cursos propostos foram implantados no Centro de Ciências Humanas da UFPR, no Departamento de Filosofia, e as aulas iniciaram-se no ano de 1975.

A grade curricular do curso proposta por Adalice, inspirada na Bauhaus, contemplava disciplinas como: dança, teatro, cinema, expressão em superfície, volume e movimento, porém esse modelo não chegou a ser implantado. A grade que foi implementada e que oficialmente inaugurou o curso foi inspirada nos moldes da Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ – ESDI e abarcava o Currículo Mínimo de Desenho Industrial de 1969, possuía 2.885 horas, constituídas por disciplinas obrigatórias e eletivas, e compreendia disciplinas como: História da Arte, Axiologia, Ciências da Comunicação, Plástica, Desenho, Materiais, Geometria Descritiva, Expressão em Superfície, Expressão em Volume, Ergonomia e Projeto (FOLLMANN; BRAGA, 2014).

A situação da organização curricular foi repaginada de modo a abarcar o advento das novas mídias de comunicação digitais, que ampliaram o leque de possibilidades de atuação dos designers. Frutos de uma mobilização de profissionais e educadores da área, os currículos foram repaginados para adequá-los aos novos tempos. Em 2004, foi implantado um novo modelo pedagógico, o qual adaptou a estrutura do curso para quatro anos e propôs uma nova estruturação de currículo. Somente em 2018 o currículo viria a ser rediscutido novamente, depois de tantas mudanças na tecnologia e na comunicação. Como nova proposta, os docentes do curso elaboraram o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), buscando contestar algumas características do currículo anterior, como o distanciamento das disciplinas perante a sociedade e a pesquisa e a formação padronizada. Em contrapartida, novas premissas curriculares foram

propostas, tal qual a construção de uma grade curricular flexível, com disciplinas obrigatórias e optativas; o respeito à autonomia dos discentes e docentes; e o fomento ao protagonismo discente (PROJETO..., 2019).

Hoje em dia, a UFPR oferece os cursos de graduação em Design Gráfico e Design de Produto e a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Design nas linhas de pesquisa: Design de Sistemas de Informação, Design de Sistemas de Produção e Utilização e Teoria e História do Design.

3.5.2 Estudo de caso Curso de graduação em Design Gráfico – UFPR

A oportunidade de pesquisar o ensino do Design no curso de Design Gráfico se deu justamente pela proximidade dos cursos e da pós-graduação, os quais estão situados no mesmo local, na UFPR, e o acesso às disciplinas por meio de docentes da pós-graduação que também lecionam na graduação. Por conta disso, foi possível desenvolver sondagem/exploração e observações participantes em algumas disciplinas, as quais serão as bases de coleta de dados das orientações propostas por esta pesquisa.

A eleição desse universo se deu por conta de todo esse contexto oportuno e alvissareiro de reestruturação curricular, bem como da localização favorável dos cursos de pós-graduação em Design e de graduação em Design Gráfico, situados no mesmo campus da UFPR, permitindo a proximidade aos(as) discentes e aos(as) docentes, propiciando facilidade de acesso às informações.

Para o estudo de caso, foram realizados como procedimentos: observações participantes em três disciplinas, entrevistas com os(as) respectivos(as) docentes, grupos focais com seis discentes e foram enviados questionários para cada turma (os quais encontram-se detalhados no tópico 3.2).

3.5.3 Seleção da amostragem

Para seleção da amostragem do estudo de caso, os procedimentos seguiram diferentes critérios. As observações participantes foram escolhidas de forma não probabilística, pois, entre a oferta de disciplinas para o semestre, o critério de escolha era que as três selecionadas possuíssem abordagens diferentes entre si. Logo, a amostragem para as entrevistas seguiu o mesmo critério, pois compreendeu os(as) docentes das disciplinas selecionadas. Já para os grupos focais e questionários, os participantes foram selecionados de maneira probabilística,

pois em ambos os casos foi solicitada a participação de forma voluntária, sem seguir critérios de escolha.

A seleção da amostragem encontra-se delimitada no QUADRO 8, a seguir.

QUADRO 8 – SELEÇÃO DA AMOSTRAGEM

Procedimento	Critério de seleção	Quantidade de participantes			
		Disc Obg 1	Disc Obg 2	Disc Opt	Total
Observações participantes	não-probabilística	30	33	33	96
Entrevistas	não-probabilística	1	1	1	3
Grupos focais	probabilística	6	6	6	18
Questionários	probabilística	14	16	9	39

FONTE: a autora (2023).

3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

A concretização das etapas apresentadas, por meio dos procedimentos e técnicas descritos e da participação de docentes e discentes, possibilitou o levantamento dos dados e as informações necessárias para a compreensão do contexto do curso de Design Gráfico da UFPR, bem como o entendimento na prática dos aspectos curriculares e suas disciplinas. Por consequência, foi possível criar os fundamentos necessários para projetar as orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem, atingindo assim o objetivo geral da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo em questão apresentará os resultados e as discussões acerca dos dados, bem como a aplicação do método para a análise do conteúdo coletado, de acordo com os objetivos almejados da pesquisa, subdivididas entre as etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, conforme estrutura proposta por Bardin (2011).

4.1 PRÉ-ANÁLISE

Esta etapa consiste na organização dos dados coletados, com vistas a sistematizar as ideias. Segundo Bardin (2011), esta fase possui quatro tarefas: 4.1.1 Leitura flutuante; 4.1.2 Seleção dos documentos que passarão pela análise; 4.1.3 O *corpus*; 4.1.4 Formulação de pressupostos para a coleta de dados; e 4.1.5 Preparação dos materiais.

4.1.1 Leitura flutuante

Nesta primeira tarefa, realizou-se o contato inicial com os documentos que constituirão o *corpus* da pesquisa. Como primeiro passo, os materiais de áudio coletados durante as entrevistas e grupo focal foram degravados e agrupados por disciplinas. As degravações foram reunidas aos diários de campo e às respostas dos questionários coletadas. Em seguida, foi realizada a leitura flutuante do material.

4.1.2 Seleção dos documentos

Para este momento, todo o material coletado foi levado em consideração para a análise. Em seguida, houve a exploração do material, onde os textos foram lidos minuciosamente, e os trechos considerados mais relevantes, quanto aos objetivos pretendidos na pesquisa, foram destacados com marca texto.

4.1.3 O *corpus*

O *corpus* consiste no conjunto dos documentos adquiridos ao longo de quatro meses de pesquisa, os quais serão submetidos aos procedimentos de análise (BARDIN, 2011). O *corpus* em questão corresponde aos materiais coletados durante as observações participantes

realizadas nas três disciplinas, codificadas como: Disc Obg 1; Disc Obg 2; e Disc Opt. Em cada uma das três disciplinas foram realizados os procedimentos de pesquisa de: a) entrevista com docente responsável; b) diários de observação referentes a seis aulas; c) grupo focal com discentes; e d) questionário com discentes. O material coletado no período da pesquisa corresponde a: três entrevistas com docentes; 18 registros de diários de observação; três grupos focais com discentes; e três questionários com discentes.

4.1.4 Formulação de pressupostos para a coleta de dados

Embora Bardin (2011) apresente para esse momento a formulação de hipóteses e definição de objetivos para o desenvolvimento de uma análise de conteúdo, esse movimento não se aplica para este trabalho por conta de seu caráter qualitativo, exploratório e indutivo. Logo, optou-se pela formulação de pressupostos, os quais posteriormente irão nortear a elaboração das orientações previstas como resultado do estudo.

Dessa forma, a partir do levantamento teórico da pesquisa, foram definidos os seguintes pressupostos para conduzir a análise do material coletado:

1. Quando o(a) docente, em sua disciplina, considera processos de ensinagem em seu plano de ensino, pode favorecer o protagonismo discente e a sua participação ativa na aprendizagem.
2. Por conseguinte, a participação discente mais ativa na disciplina e no desenvolvimento das atividades, advindas de situações e de problemáticas da sociedade, de seus(suas) colegas de turma e de reflexões pessoais, pode resultar em experiências mais significativas, favorecendo a aprendizagem.

4.1.5 Preparar o material

Na preparação do material, os conteúdos foram agrupados por disciplina e optou-se, primeiro, por apresentar uma descrição integral de cada qual, então refletir sobre as percepções próprias (da pesquisadora), para depois relacioná-las entre si e verificar o quanto corroboram os objetivos e pressupostos levantados.

4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL E DESCRITIVO DOS ACHADOS DE CADA DISCIPLINA

Essa etapa consiste na exploração do material, que tem por finalidade a categorização ou codificação do conteúdo, orientado pelos pressupostos e referenciais teóricos da pesquisa (BARDIN, 2011). As categorias são estabelecidas de acordo com a identificação no conteúdo de analogias significativas para o estudo, a partir do desmembramento do conteúdo e agrupamento dos achados.

Por se tratar de um material extenso, optou-se por apresentar a descrição de cada disciplina e seus principais achados separadamente, para depois agrupá-los no tópico seguinte de tratamento dos resultados, acreditando que esse processo favorece a organização e a síntese das informações, conforme apresenta-se a seguir.

As disciplinas ocorreram simultaneamente durante o segundo semestre letivo do ano de 2022, compreendendo o período de outubro de 2022 a fevereiro de 2023. Cabe ressaltar que, durante esse período, o calendário do curso estava atípico, ainda se readaptando aos impactos sofridos pelas restrições da pandemia de COVID-19. Por consequência, o período de aulas foi interrompido pelo recesso de final de ano e retomado em janeiro. Dessa forma, o cronograma da pesquisa e o desenvolvimento das atividades foram afetados, sendo necessário pausar a coleta de dados e retomá-la após o recesso, adequando-se ao curto período de programação das aulas. O calendário a seguir demonstra como ocorreu a organização do semestre.

FIGURA 5 – CALENDÁRIO ACADÊMICO DO SEGUNDO SEMESTRE LETIVO DE 2022



FONTE: elaborado pela autora (2023).

As entrevistas com os(as) docentes foram realizadas em sala, logo após a primeira aula de cada disciplina, no momento em que a turma já havia sido dispensada. Os diários de observação foram desenvolvidos durante o desenrolar de cada aula acompanhada, no computador pessoal da pesquisadora. Os grupos focais ocorreram na metade das disciplinas, um ocorreu antes do recesso de final de ano e dois logo após o recesso, todos aconteceram no laboratório Lab DSI-PPGD/UFPR, que se encontra no mesmo corredor onde ocorreram as aulas. Os questionários virtuais online foram enviados aos(às) discentes na última aula do semestre de cada disciplina, disponibilizados via *QR Code* (*quick response code* ou Código de Resposta Rápida), contendo o link de acesso ao questionário e por e-mail.

Nos tópicos seguintes, encontram-se os relatos das três disciplinas que compreenderam as observações participantes da pesquisa, desenvolvidos a partir do material teórico levantado durante a coleta de dados.

4.2.1 Disciplina Obrigatória 1 (Disc Obg 1)

FIGURA 6 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DISC OBG 1¹³

 <p>Universidade Federal do Paraná Setor de Artes, Comunicação e Design Departamento de Design Curso de Design Gráfico</p> <p style="text-align: right;">DDesign</p> <p>2022 2º semestre 17 de Outubro/2022 a 25 de Fevereiro/2023</p> <p>Disciplina Obrigatória 1 (Disc Obg 1)</p> <p>correspondentes ao Currículo Anterior: OD312b, OD319a e OD320b <small>(disciplinas exclusivas para veteranos do Design Gráfico, com GRR até 2019)</small></p> <p>Natureza: obrigatória Modalidade: presencial CH total: 30h CH semanal: 2h (às sextas-feiras das 7:30 a 9:30) Número de turmas: 01 Número de vagas na turma: 33 Ministrante: Docente1 Email: Docente1@email.com</p> <p>ementa Design centrado no usuário: conceito, tipologia, premissas, processos, aplicações. Técnicas de inclusão do usuário no processo de design. Protocolos de coleta de dados para elaboração de requisitos.</p> <p>programa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceituação de DCU; • Processos de Design Centrados no Usuário; • Princípios de DCU; • Técnicas e ferramentas; • Coleta e análise de dados; • Síntese de dados sobre os usuários; • Avaliação de projetos sob a ótica do DCU. <p>objetivo geral Capacitar os/as discentes a desenvolverem projetos centrados no usuário.</p> <p>objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitar o que é o DCU; 2. Incentivar o uso de abordagens centradas nos usuários; 	 <p>Universidade Federal do Paraná Setor de Artes, Comunicação e Design Departamento de Design Curso de Design Gráfico</p> <p style="text-align: right;">DDesign</p> <p>3. Possibilitar que discentes compreendam melhor para quem projetamos.</p> <p>procedimentos didáticos Aulas expositivas e dialogadas, atividades avaliativas orientadas pela docente e leitura de bibliografia básica e complementar.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) sistema de comunicação: email b) modelo de tutoria (se houver monitor, bolsista, etc.): não se aplica c) material didático para as atividades de ensino: slides em pdf e livros d) infraestrutura tecnológico, científico e instrumental necessário à disciplina: pasta do Google Drive da disciplina e) identificação do controle de frequência das atividades: presencial f) carga horária semanal: 2h de atividades presenciais <p>formas de avaliação 75% de frequência nas aulas presenciais; Autosavaliação (10%); Entregas parciais 1, 2 e 3 (30%); Trabalho Final (60%).</p> <p>cronograma da disciplina</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>#</th> <th>data</th> <th>ch</th> <th>conteúdo atividade</th> <th>frequência avaliação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>21out</td> <td>02</td> <td>Apresentação da disciplina e discussão do plano de ensino</td> <td>Controle de frequência</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>28out</td> <td>-</td> <td>FERIADO (Dia do Servidor)</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>04nov</td> <td>02</td> <td>Conceituando Design Centrado no Usuário (DCU) Definição das equipes</td> <td>Controle de frequência</td> </tr> </tbody> </table>	#	data	ch	conteúdo atividade	frequência avaliação	1	21out	02	Apresentação da disciplina e discussão do plano de ensino	Controle de frequência	-	28out	-	FERIADO (Dia do Servidor)	-	2	04nov	02	Conceituando Design Centrado no Usuário (DCU) Definição das equipes	Controle de frequência
#	data	ch	conteúdo atividade	frequência avaliação																	
1	21out	02	Apresentação da disciplina e discussão do plano de ensino	Controle de frequência																	
-	28out	-	FERIADO (Dia do Servidor)	-																	
2	04nov	02	Conceituando Design Centrado no Usuário (DCU) Definição das equipes	Controle de frequência																	

FONTE: disponibilizado pela docente (2022).

Disc Obg 1 foi uma disciplina de natureza obrigatória para discentes do curso de graduação em Design Gráfico da UFPR e ministrada pela *Docente1*. É uma disciplina do currículo novo do curso, que estava sendo realizada pela segunda vez, compreendendo o período de 21 de outubro de 2022 a 24 de fevereiro de 2023, com carga horária total de 30 horas, divididas em 12 aulas. A turma foi ofertada com 33 vagas e contou com 30 discentes matriculados. As observações participantes foram realizadas em 6 das 12 aulas da disciplina, as quais foram registradas por meio de diários de campo.

Após a primeira aula da disciplina, houve a Entrevista com a *Docente1*, quando conversamos sobre sua trajetória como docente e como estruturou a disciplina em questão. A *Docente1*, responsável pela disciplina, de 42 anos, formou-se em Design Gráfico, é pós-doutora em Design, doutora em Ciência da Computação e mestre em Informática. Ela relatou atuar como docente do curso há seis anos e mencionou não ter realizado nenhuma formação ou

¹³ Documento pode ser acessado na íntegra em Anexo 1.

treinamento pedagógico para o ensino superior. Sobre o planejamento da disciplina, revelou ter seguido a estrutura de disciplinas de métodos e processos do curso, que compreende a execução de projetos, além da parte teórica.

A disciplina *Disc Obg 1* possuía como objetivo principal:

Capacitar os(as) discentes para desenvolverem projetos centrados no usuário; e como objetivos específicos: explicar o que é Design Centrado no Usuário; incentivar o uso de abordagens centradas nos usuários; e possibilitar que os(as) discentes compreendam melhor para quem projetamos. (Plano de ensino, Anexo 1).

Para a estruturação da disciplina, a *Docente 1* utilizou como estratégia pedagógica inspiração na *Sala de Aula Invertida*¹⁴, disponibilizando material teórico no *Google Drive* para que os(as) discentes acessassem antes de cada aula.

Como atividade principal da disciplina *Disc Obg 1*, a *Docente 1* planejou uma proposta de projeto com o tema sobre acessibilidade, com intuito de aplicá-lo num contexto real de uso, tendo como propósito contribuir para a solução de alguma questão da sociedade. Para tanto, na primeira aula, a *Docente 1* propôs à turma que o projeto tivesse como público os alunos com baixa visão do CAEE Natalie Barraga¹⁵ e propôs a visita técnica ao centro como atividade inicial da disciplina. Após apresentar a proposta de trabalho, a docente perguntou à turma quanto à realização junto ao CAEE, e todos(as) responderam estarem de acordo.

Então, os(as) discentes foram divididos em grupos para realizar o projeto. Eles(as) deveriam decidir sobre o tema e o método norteador. Os trabalhos deveriam utilizar abordagem de Design Centrado no Usuário para projetar algum material que pudesse ser utilizado pelos alunos do CAEE, no sentido de auxiliar esses alunos a praticar a acuidade da visão.

A *Docente 1* disponibilizou um arquivo PDF com a descrição das entregas e as características dos trabalhos, as quais foram divididas em quatro etapas, sendo:

1. A proposta do trabalho, descrevendo o artefato a ser desenvolvido, os potenciais usuários, o resumo do primeiro contato (referente à visita ao CAEE), a modelagem DCH e o processo de design que seria utilizado;
2. Representação gráfica da adaptação do processo de design escolhido e exemplificação da sua utilização, análise de similares, mapa de empatia, mapeamento de personas, requisitos do projeto e *moodboard*;

¹⁴ Na proposta de *Sala de Aula Invertida*, o conteúdo teórico da disciplina é disponibilizado online com antecedência para que o estudante acesse o material previamente e durante as aulas aplique na prática o conteúdo estudado (VALENTE, 2014).

¹⁵ O CAEE Natalie Barraga é um Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual da cidade de Curitiba.

3. Roteiro de avaliação, protocolo de avaliação e *storyboard* com seis cenas, contextualizando o uso do artefato elaborado;
4. Apresentação do processo de realização do trabalho, relatório descritivo e entrega do artefato final.

FIGURA 7 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA DISC OBG 1



FONTE: a autora (2023).

Os(as) discentes demonstraram muito entusiasmo para iniciar os projetos, o que foi concretizado com a visita técnica ao CAEE. Quando encontrei alguns(as) discentes, estes mencionaram o quanto foi interessante a visita, especialmente o contato com os alunos do centro, e que a visita resultou em várias ideias para o trabalho. Na aula seguinte à visita, a *Docente1* levou alguns objetos utilizados pelo público com baixa visão, como: óculos simulador de baixa visão, ocluser visual para adulto e criança e plaquinhas com informações impressas em braille, com a ideia de que a turma tivesse contato com materiais desenvolvidos para esse público específico e os ajudasse a inspirar ideias para os projetos. Os(as) discentes interagiram bastante com os materiais e fizeram muitas perguntas à docente. Nesse dia, constataram-se grandes níveis de engajamento, descontração e entusiasmo.

Durante as aulas subsequentes, a *Docente1* utilizava a mesma estrutura de aulas: primeiramente disponibilizava o conteúdo da semana na pasta do *Google Drive* da disciplina (que consistia em slides e referências) para os(as) discentes acessarem antes das aulas presenciais; em sala, apresentava o conteúdo teórico sobre Design Centrado no Usuário, relacionando-o com alguma etapa do projeto que estava ocorrendo e propunha uma atividade para os(as) discentes desenvolverem, para posteriormente enviarem para a pasta do *Google Drive* da disciplina. Durante o desenvolvimento das atividades, a *Docente1* ia observando e

orientando a turma com comentários e sugestões. Ao final das aulas, as orientações sobre o projeto principal da disciplina eram retomadas.

Como resultado dos trabalhos, os(as) discentes desenvolveram diversos artefatos gráficos: quatro livros, com a utilização de personagens com baixa visão ou com propostas de atividades interativas para exercício da visão; e outros grupos optaram por jogos (três, no total), os quais foram apresentados no formato de almanaque ou painel de atividades.

No dia da apresentação final da disciplina estava presente a professora diretora do CAEE, que fez comentários sobre cada apresentação, agradecendo aos(às) discentes pela contribuição. A diretora do CAEE também anunciou que a escola possuía uma verba destinada para a realização de projetos e que gostaria muito de colocar alguns dos que foram desenvolvidos em prática.

A apresentação final dos trabalhos se deu de forma positiva, e os grupos apresentaram orgulhosamente seus trabalhos, explicando as etapas de pesquisa; o registro da coleta realizada no CAEE; a metodologia centrada no usuário utilizada; e as etapas de produção. Eles mencionaram ainda os desafios do projeto e apresentaram o artefato físico produzido como resultado. A presença da diretora do CAEE impactou positivamente a turma, que recebeu *feedbacks* sobre a importância dos seus trabalhos para a comunidade.

FIGURA 8 – APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS FINAIS DA DISC OBG 1



FONTE: a autora (2023).

Na primeira aula após o recesso de final de ano, durante a hora final, foi realizada a dinâmica de grupo focal com discentes como procedimento desta pesquisa. Para isso, foi solicitada a participação voluntária de seis discentes. A atividade ocorreu no laboratório Lab DSI, que se encontra no mesmo campus do curso, e durou aproximadamente 40 minutos.

Durante o recrutamento dos participantes, os(as) discentes não se voluntariaram espontaneamente, precisando da insistência de chamados para conseguir os seis integrantes necessários. Por consequência, observou-se que o perfil dos participantes dessa disciplina era o mais tímido, mesmo assim foi possível extrair seus pontos de vistas e percepções com relação à disciplina. Alguns(as) discentes mencionaram o quanto gostaram da disciplina e da docente, outros(as) ressaltaram o cuidado da docente em estimular o engajamento e a espontaneidade na turma, mas especialmente ficou nítido o quanto acharam interessante a abordagem de acessibilidade proposta e o quanto foi realizador participar de um projeto real de impacto social. Alguns(as) participantes mencionaram que a experiência da *Disc Obg 1* fará com que eles(as) sempre considerem a acessibilidade em seus futuros projetos de Design.

FIGURA 9 – REGISTRO FOTOGRÁFICO DO GRUPO FOCAL DA DISC OBG 1



FONTE: a autora (2023).

Cabe trazer, em destaque, algumas perguntas e os trechos das respectivas respostas, identificadas durante a análise do grupo focal:

a) O que você está achando da disciplina *Disc Obg 1*?

Disc1: Eu acho que está sendo muito bem conduzida pela Docente1, ela sempre tem um bom humor, ela consegue passar o conteúdo de uma forma que os discentes conseguem compreender e engajar, pelo menos no meu caso...

Disc3: A Docente1 é uma professora muito ativa na vida do aluno e eu gosto bastante disso... porque tanto a didática dela que é muito boa, muito leve. Eu acho que a gente aprende melhor, porque não é aquele negócio engessado, que dá vontade de dormir e você quer terminar logo com isso, não, a professora sempre dá um jeito de tentar incluir e incentivar o interesse dos alunos...

Disc4: Eu acho que as disciplinas da professora são as mais divertidas, as mais suaves pra gente trabalhar nas coisas... a gente tem liberdade pra perguntar e também trazer mais a curiosidade (nas atividades).

Disc5: *Eu nunca tive essa experiência de frequentar um CAEE, achei uma coisa muito importante o que ela conseguiu fazer... tô gostando de fazer uma coisa diferente que nunca tinha passado antes, um projeto muito necessário.*

b) O que vocês perceberam de diferente quanto a parte pedagógica?

Disc1: *Primeiro isso, de fazer uma visita a todas disciplinas que a professora já deu, ela sempre menciona algum aspecto que ela já abordou antes... e percebo também que ela tem um estilo muito próprio de organizar as dinâmicas das aulas, aquela coisa que no finalzinho sempre tem um exercício coletivo, de estimular todos os alunos a se expressarem...*

Disc3: *Eu acho essa a maior característica da professora: algo que ela mesmo faz, ela sempre tenta incluir todo mundo na aula dela, não só os alunos, mas também outras pessoas, por exemplo: "ah, você precisa de alguma ajuda? conversa com o professor tal... tem a aluna... tem a doutoranda que tá pesquisando sobre isso... tem não sei quem que sabe fazer o que você quer fazer"...*

c) Vocês identificaram algo nessa disciplina diferente do que teve nas outras disciplinas dessa professora? (perguntei porque eles fugiram muito do foco da pergunta anterior)

Disc1: *Acho que foi a primeira vez que a professora propôs algo pra gente trabalhar com um caso real.*

d) Como você considera a sua participação na disciplina?

Disc1: *Meu engajamento está bom, eu tô fazendo as visitas e tô percebendo que em relação às outras disciplinas, essa história de montar as atividades em grupo está sendo menos um peso e mais algo que eu percebo que vai ser útil dentro das minhas atividades futuras...*

Disc3: *A minha, por incrível que pareça, é um pouquinho mais oposta... eu tô tentando ficar um pouquinho menos engajada nessa matéria... é um motivo pessoal meu, por causa do lance da baixa visão, é algo que afeta a minha vida, porque provavelmente eu vou ser alguém com baixa visão futuramente... então trabalhar nesse projeto pega um pouco do meu emocional...*

Disc4: *Essa matéria eu me interessei bastante, não que eu não me interessasse pelas outras, mas por a gente estar fazendo a visita ao CAEE me fez ter uma vontade de pesquisar mais, de entender um pouco melhor...*

e) Houve algum receio de sua parte de se posicionar durante a disciplina? Se sim, por quê e em qual momento?

Disc2: *Eu já me senti assim em outras disciplinas, não só dessa professora, mas por questão de afinidade, essa é a quarta disciplina que pego com a Docente1, então acho que acabo me sentindo mais à vontade com ela, por isso que disse que essa disciplina é a que eu tô mais engajando, que consigo me soltar mais.*

Disc4: *Acho que tem coisas que sei as respostas, mas acabo sentindo vergonha de falar..., mas não tem a ver com falta de não ter liberdade, acho que é mais pessoal mesmo...*

Disc6: *Pra mim não seria nenhum problema chegar para a professora e falar, mas não cheguei a ter nenhuma questão de querer sugerir alguma alteração, mas se fosse o caso eu não teria nenhum bloqueio nesse sentido.*

f) O que você entende por protagonismo discente?

Disc1: *Protagonismo discente é baseado no conhecimento de que você enquanto discente da universidade, a gente tenha capacidade... às vezes não tão explorada... mas de ter um certo controle sobre alguns parâmetros de como são executadas as aulas, as matérias... tanto em questão de cronograma, de responsabilidade, do interesse de todos, quanto de algumas questões mais pontuais a exemplo do próprio conteúdo...*

Disc2: *Eu escutei falar sobre isso com a DocenteX, ela fala bastante sobre e é engraçado como cada professor se organiza da sua maneira e vai tentando aplicar em prática... mas o interessante da Docente1 é que ela realmente passa uma*

confiança para a gente dizer, caso não se sinta confortável com alguma entrega ou dizer que não conseguiu desenvolver o trabalho, eu uma vez já mandei um e-mail sobre isso e acho que ela, principalmente nessa disciplina, deve estar sendo difícil essa parte de nivelamento porque a turma é mista.

Disc4: É porque a gente veio de uma estrutura de educação, desde antes lá, em que era impossível se questionar alguma coisa para o professor, era impossível remarcar uma data de uma prova... e aqui é diferente, com esse viés dos professores... então é bem notável aqui o que é o protagonismo discente!

Disc5: Isso me dá um certo desespero também... porque eu não tô acostumada com tanto poder de decisão não e eu fico extremamente nervosa, extremamente confusa, porque cara, é muito louco você poder decidir o peso da sua própria prova... ou o tema que você vai fazer, a data de entrega... eu sou muito ambiciosa com os meus projetos, então eu preciso de uma pessoa botando a mão em mim e falando "ei, vamos pensar direito antes de falar?"...

g) Isso é total protagonismo discente... vocês gostam de ter esse “poder”?

Disc1: Gosto e por mim, eu poderia até usar um pouquinho mais do que eu tô usando agora. [risos]

Disc2: Eu gosto em partes... eu nunca tinha pensado no fato de eu poder escolher livremente as disciplinas "poder", você tá colocando como "protagonismo discente"... mas principalmente nessa parte de poder escolher as disciplinas me incomoda um pouco porque eu já passei por situações de pensar "putz, porque estou pegando essa disciplina?" eu precisava ter pegado outras, eu precisava ter pegado uma que eu nem sabia que precisava pra conseguir fazer, pra ter um embasamento...

h) De que forma a experiência desta disciplina pode contribuir para a sua formação como designer?

Disc3: Eu gostaria de ter mais matérias nesse tipo porque não é só algo específico da professora Docente1, porque eu sou uma pessoa que não sou pró ativa, mas eu entrei nesse curso e agora estou aprendendo a ser! E assim, dá medo, mas é necessário porque eventualmente você vai precisar lidar com pessoas, você vai precisar ir em um lugar fazer coleta, vai precisar interagir com outros seres humanos... além de fazer trabalho em grupo, especialmente na área do design, que é uma área que você interage com muitas outras áreas... então eu acho que é como um treinamento, um aprendizado pra quando você for pro mercado de trabalho você conseguir fazer as coisas... eu gostaria de ter mais isso, pra eu poder ficar boa nisso uma hora.

Disc5: Antes dessa disciplina eu não fazia ainda ideia do que eu iria fazer de TCC e quando a gente foi no CAEE eu fiquei com muita vontade de fazer algo voltado para a acessibilidade...

Disc6: O principal é mais ver como o valor do design de uma forma mais palpáveis... porque existem muitas profissões que parecem ter um impacto maior na sociedade e aí vendo que a gente também tem um poder, a capacidade, vendo que temos um potencial de mudança na sociedade muito grande e aí ter a oportunidade de aprender como isso pode ser feito, quais são os caminhos e ver que já foi colocado na minha mão todas as ferramentas necessárias para isso... faz muita diferença! Acho que dá uma visão de futuro diferente na carreira do Design.

É importante frisar que as perguntas c) e g) não estavam no roteiro inicial de perguntas, mas foram incluídas conforme a conversa foi se desenvolvendo. Durante a dinâmica, alguns momentos se destacaram:

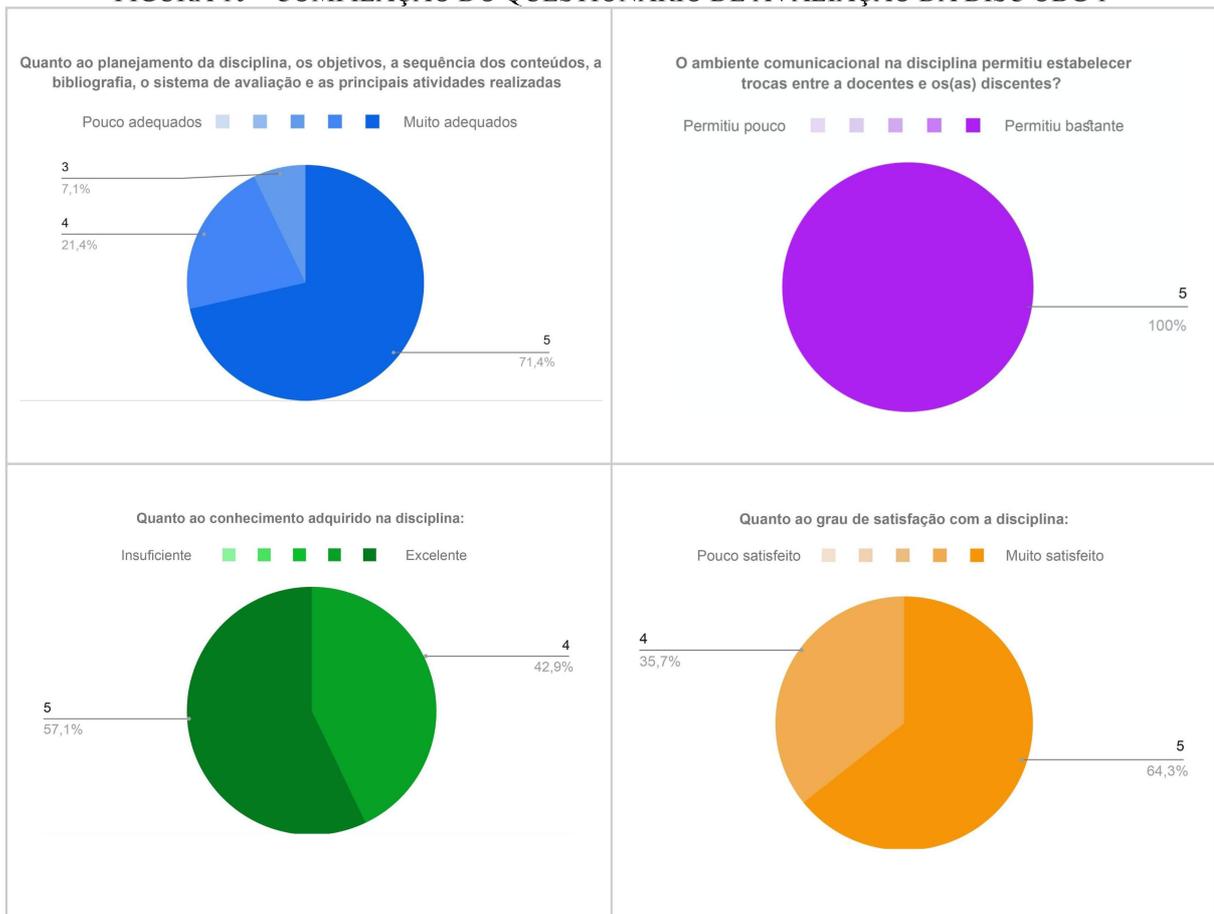
- 1) um(a) dos(as) discentes participantes mencionou haver casos de baixa visão na família e que provavelmente viria a ter esse problema no futuro, por isso mencionou o quanto sentia-se sensibilizado(a) pelo tema explorado no trabalho da disciplina;

2) outro momento distinto foi quando um(a) dos(as) discentes participantes mencionou ter vindo de uma educação rígida e que por isso não se sentia confortável em se impor ou tomar decisões nas disciplinas (em referência ao protagonismo discente), pois nunca havia tido espaço para isso e que sentia-se inseguro(a), nesse caso, preferia ser orientado(a).

Na última aula, foi enviado à turma o questionário de avaliação da disciplina elaborado para a pesquisa, o qual foi disponibilizado online, via plataforma *Google Forms*, com questões que buscavam coletar as impressões discentes acerca da disciplina experienciada. Convém apontar que participação não era obrigatória, mesmo assim contou com a participação voluntária de 14 discentes dentre os 30 matriculados.

Cabe aqui apresentar algumas respostas às questões, representadas no formato de escala *Likert* e apresentada por meio gráficos, em porcentagem:

FIGURA 10 – COMPILAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISC OBG 1



FONTE: elaborado pela autora (2023).

Em conformidade aos gráficos apresentados na imagem anterior, é possível afirmar sobre a disciplina *Disc Obg 1*:

- a maioria dos(as) discentes julgou o planejamento da disciplina, os objetivos, a sequência dos conteúdos, a bibliografia, o sistema de avaliação e as principais atividades realizadas como muito adequadas (71,4%);
- todos consideraram que o ambiente construído permitiu estabelecer trocas entre a docente e os(as) discentes (100%);
- a maioria considerou o conhecimento adquirido na disciplina como excelente (57,1%); e
- a maioria dos(as) discentes sentiram-se muito satisfeitos(as) com a disciplina (64,3%).

O questionário contemplou também perguntas com respostas abertas, as quais reuniram os feedbacks e impressões dos(as) discentes. A seguir estão destacados alguns relatos considerados singulares, dentre as respostas enviadas pela turma, de acordo com suas respectivas perguntas:

a) se perceberam alguma prática de ensino-aprendizagem diferente

Disc1: *Foi a primeira disciplina que trabalhou com visitas e consulta constante e em que a docente ajudou nessa comunicação ativamente. Foi muito proveitoso.*

Disc2: *Nessa disciplina, o ensino foi bem dinâmico, poucos professores trazem dinâmicas para as aulas e eu sinto falta disso nas outras disciplinas, essa é muito divertida e além disso a didática da professora torna tudo mais leve.*

Disc3: *Dinâmicas mão-na-massa entre grupos e, por vezes, inclusive, entre todos os discentes em sala (não é comumente feito em outras disciplinas).*

Disc4: *Acredito que planejar um material para uma instituição que realmente existe, com potencial para ser aplicado, sem ser uma simulação, foi uma prática diferente.*

b) sua atuação e possibilidade de se manifestar

Disc1: *Percebi que não tinha tanta bagagem teórica e “científica” quanto outros membros da minha equipe e pude aprender e escrever mais. Sinto que pude colaborar colocando em ação minhas habilidades.*

Disc2: *Durante as orientações houve feedbacks entre docente e discentes e, durante esses apontamentos, era discutida a dinâmica da matéria, avaliada de forma crítica. Infelizmente, fatores externos como o tempo e outras matérias acabaram interferindo no andamento da produção e no processo de aprendizagem.*

Disc3: *Satisfatória, a professora abre margens para os alunos se comunicarem e existe cumplicidade.*

Disc 4: *Senti liberdade para me manifestar nesse assunto apesar de que não há nada que gostaria de questionar, estou satisfeita com a disciplina e o progresso que tivemos no tempo disponível, apenas senti falta de mais tempo para fazer uma etapa de teste que já sabíamos que não seria possível no cronograma mais curto.*

c) se a docente oportunizou momentos para a discussão dos procedimentos de ensino-aprendizagem

Disc1: *Em partes.*

Disc2: *A docente dá muita liberdade para os alunos discutirem e sempre leva em consideração a opinião dos alunos, seja a sugestão didáticas ou até mesmo sobre as entregas de atividades, ou seja, a disciplina é muito flexível.*

Disc 3: *Sim, sempre que possível a docente via o cronograma e também como estávamos de tempo para adaptar o calendário conforme o tempo ia correndo.*

Disc 4: *Havia liberdade para discussão dos procedimentos de ensino durante o curso da disciplina apesar de não ter sido feito um momento específico para isso que eu me lembre.*

d) quais acontecimentos/experiências de destacaram

Disc1: *Todas as aulas em que tivemos contato com o CAEE, principalmente a aula em que visitamos o lugar. Foi uma experiência transformadora ao meu ver, pois me conscientizou sobre as necessidades de pessoas com baixa visão, que são geralmente negligenciadas e que, agora, consigo identificar no meu dia a dia.*

Disc2: *A proposta de criar um projeto voltado para pessoas com baixa visão e a visita ao CAEE.*

Disc3: *Aulas sempre com alguma dinâmica para fixar o assunto, alguns docinhos para alegrar o dia, interações com outros grupos etc.*

Disc 4: *Dinâmicas entre todos os discentes, os momentos entre as aulas teóricas em que um tópico discutido possuía notável conexão entre tópicos levantados em outras disciplinas (provando continuidade e credibilidade nos assuntos), os tours guiados ao CAEE.*

e) o quanto sentiram-se transformados pela disciplina

Disc 1: *Acredito que a disciplina me fez olhar mais para as questões voltadas ao Design Centrado no Humano, me fez entender melhor como é o pensamento por trás desse processo e ainda a experiência de viver pessoalmente e lidar com as etapas que consistem o DCH.*

Disc 2: *Acho que a disciplina foi um diferencial pois oportunizou o pensamento de projeto em algo real, com necessidades reais e que gera muitas possibilidades de soluções. As soluções, de início, pareciam tranquilas de serem resolvidas, mas com a falta de tempo acabaram sendo um pouco mais complicadas.*

Disc 3: *Percebi que me forcei a ter um traquejo maior nas etapas de pesquisa e design, dentro do método que eu e meu grupo adotamos, com folhas e mais folhas de papel rabiscados com conceitos e anotações (antes eu era um pouco mais travado e com pouca confiança nos meus processos criativos, rs). Assumi uma postura relativamente maior de liderança e assertividade entre as pessoas de meu grupo (a recíproca também é verdadeira).*

Disc 4: *Acredito que me senti bastante transformada no aspecto pessoal. Ter o conhecimento sobre as dificuldades e realmente ver professores e alunos tentando vencê-las é tocante e nos sensibiliza ainda mais. Podemos ver como nosso trabalho pode ser importante na vida de alguém não apenas esteticamente, mas também funcionalmente é acolhedor.*

f) quais sentimentos sintetizam a experiência ao cursar a disciplina

Disc 1: *Aprendizagem e “reconhecimento” por ver um trabalho que faz diferença socialmente dar certo.*

Disc 2: *Alegria por saber que o trabalho criado pode ser sim aplicado e que integraliza as crianças com baixa visão em um processo lúdico e divertido... e um pouco de tristeza por não ter conseguido realizar a tempo um protótipo para teste inicial.*

Disc 3: *De gratidão. Sem essa disciplina acredito que eu demoraria mais ainda para entender bem a importância da acessibilidade.*

Disc 4: *Me senti valorizada e grata por saber que o Design vai muito além da parte estética de um produto, fiquei feliz por perceber que podemos criar algo realmente importante para as pessoas.*

De acordo com os relatos coletados por meio do grupo focal e das respostas abertas do questionário online, foi possível colher o ponto de vista dos(as) discentes em relação à disciplina; entender quais estratégias utilizadas pela *Docente I* foram identificadas; se entendem o conceito de protagonismo discente e em quais situações se sentiram protagonistas; do quanto

foram impactados e transformados pela experiência da disciplina; bem como quais impressões e sentimentos tiveram.

Sobre os pressupostos levantados para a averiguação do conteúdo, é possível afirmar sobre a *Disc Obg 1*:

1. *Quando o(a) docente, em sua disciplina, considera processos de ensinagem em seu plano de ensino, pode favorecer o protagonismo discente e a sua participação ativa na aprendizagem.*

Se aplica, pois observou-se o profundo contentamento dos(as) discentes com as estratégias de ensinagem propostas pela *Docente1*, especialmente com a oportunidade de realizarem um projeto de impacto social, que os fez se apegarem ao projeto, e o constante estímulo ao engajamento proporcionado pelas atividades em grupo. Também ficou evidenciado o protagonismo discente na disciplina, quando os(as) discentes sentiram-se seguros com a *Docente1* para se expressarem, oportunizando situações para questionamentos sobre postergamento de prazos e alterações de escopo de atividades, bem como na autoavaliação que fazia parte da composição da nota final.

2. *Por conseguinte, a participação discente mais ativa na disciplina e no desenvolvimento das atividades, advindas de situações e de problemáticas da sociedade, de seus(suas) colegas de turma e de reflexões pessoais, pode resultar em experiências mais significativas, favorecendo a aprendizagem.*

Se aplica, pois ficou evidenciado principalmente na visita técnica ao CAEE e quando a *Docente1* levou para a sala de aula os objetos utilizados pelo público de baixa visão. Esses foram os momentos que proporcionaram maior engajamento nas aulas. A oportunidade de trabalhar um projeto com uma demanda social real também oportunizou que os(as) discentes considerassem o conhecimento e a experiência da disciplina como enriquecedores e oportunizou reflexões sobre a prática do Design.

4.2.2 Disciplina Obrigatória 2 (Disc Obg 2)

FIGURA 11 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DISC OBG 2¹⁶

<p style="text-align: center;"> Universidade Federal do Paraná Setor de Artes, Comunicação e Design Departamento de Design Curso de Design Gráfico</p> <p style="text-align: right;">DDesign</p> <p>2022 2º semestre 17 de Outubro 2022 a 25 de Fevereiro 2023</p> <p>Disciplina Obrigatória 2 (Disc Obg 2)</p> <p>correspondentes ao Currículo Anterior: OD304a, OD313b e OD315b (disciplinas exclusivas para veteranos do Design Gráfico)</p> <p>Natureza: obrigatória Modalidade: presencial CH total: 45h CH semanal: 3h Número de turmas: 01 Número de vagas na turma: 33 Ministrante: Docente2 Email: docente2@email.com</p> <p>ementa Metodologia científica: elementos de pesquisa, conceito de problema, fontes de elaboração, variáveis, técnicas de coleta e análise de dados, amostragem.</p> <p>programa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características da pesquisa científica; • O processo de pesquisa científica; • Tipos de pesquisa científica em Design da Informação; • Estrutura de um projeto de pesquisa científica; • Delimitação da pesquisa (problema, objetivos, escopo); • Revisão da literatura e diferencial da pesquisa; • Fundamentação teórica; • Estrutura metodológica, métodos e técnicas; • Relevância e contribuições da pesquisa; • Representação dos resultados da pesquisa. <p>objetivo geral Fornecer aos estudantes subsídios teórico-metodológicos para a proposição de projetos de pesquisa científica.</p> <p>objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar o estudante a compreender o escopo da metodologia científica; • Instruir o(a) estudante para que ele(a) consiga selecionar métodos e técnicas para aplicar em projeto de pesquisa e justificar tal seleção. <p>procedimentos didáticos A disciplina será desenvolvida utilizando o modelo de sala de aula invertida, no qual os estudantes assistem a aulas gravadas fora de sala de aula (em suas casas, por exemplo) e realizam atividades (preferencialmente em grupo) para aplicar o conteúdo em sala de aula. Esse modelo envolverá:</p> <p>a) disponibilização prévia das aulas gravadas pelo Google Drive;</p>	<p style="text-align: center;"> Universidade Federal do Paraná Setor de Artes, Comunicação e Design Departamento de Design Curso de Design Gráfico</p> <p style="text-align: right;">DDesign</p> <p>b) realização de anotações pelo(a) estudante enquanto assiste às aulas (as anotações serão vistas pela professora em sala de aula);</p> <p>c) atividades individuais ou em grupo (em sala de aula, sob orientação mediação da professora) para aplicação dos conteúdos referentes a cada semana;</p> <p>d) controle de frequência por comparecimento às aulas presenciais (realizado na sala de aula);</p> <p>e) carga horária semanal de 4h aula.</p> <p>formas de avaliação Trabalhos que serão avaliados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 RRA's (Registros Rascurhados de Aprendizagem) realizados individualmente e referentes ao conteúdo das aulas gravadas semanais – peso 1,5; • 10 exercícios teórico-práticos realizados individualmente ou em grupo (visando a aplicação do conteúdo semanal) – peso 4,5; • Trabalho final da disciplina (projeto de pesquisa científica com tema de livre escolha do(a) estudante) realizado individualmente ou em grupo – peso 4; <p>Média mínima: 7 (sete).</p> <p>Crêrios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inclusão do conteúdo solicitado nas propostas de exercício trabalho final; • correção ortográfica, gramatical e encadeamento lógico do texto; • qualidade das representações gráficas incluídas nos trabalhos (legibilidade e compreensibilidade). <p>cronograma da disciplina</p> <table border="1" data-bbox="879 887 1366 1144"> <thead> <tr> <th>#</th> <th>data</th> <th>ch</th> <th>Conteúdo</th> <th>atividades local</th> <th>avaliação frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>21 out</td> <td>04</td> <td>Metodologia Científica x Metodologia Projetual</td> <td>Apresentação do plano de ensino; Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)</td> <td>Entregar exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>04 nov</td> <td>04</td> <td>Características e processo de pesquisa científica</td> <td>Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)</td> <td>Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>11 nov</td> <td>04</td> <td>Tipos de pesquisa em Design da Informação</td> <td>Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)</td> <td>Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>18 nov</td> <td>03</td> <td>Estrutura e elementos de um projeto de pesquisa científica</td> <td>Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)</td> <td>Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).</td> </tr> <tr> <td colspan="6" style="text-align: center;">21 e 25 nov semana SIEPE sem atividades letivas</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>02 dez</td> <td>03</td> <td>Delimitação da pesquisa (problema, objetivos, escopo)</td> <td>Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)</td> <td>Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).</td> </tr> </tbody> </table>	#	data	ch	Conteúdo	atividades local	avaliação frequência	1	21 out	04	Metodologia Científica x Metodologia Projetual	Apresentação do plano de ensino; Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).	2	04 nov	04	Características e processo de pesquisa científica	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).	3	11 nov	04	Tipos de pesquisa em Design da Informação	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).	4	18 nov	03	Estrutura e elementos de um projeto de pesquisa científica	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).	21 e 25 nov semana SIEPE sem atividades letivas						5	02 dez	03	Delimitação da pesquisa (problema, objetivos, escopo)	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).
#	data	ch	Conteúdo	atividades local	avaliação frequência																																						
1	21 out	04	Metodologia Científica x Metodologia Projetual	Apresentação do plano de ensino; Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).																																						
2	04 nov	04	Características e processo de pesquisa científica	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).																																						
3	11 nov	04	Tipos de pesquisa em Design da Informação	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).																																						
4	18 nov	03	Estrutura e elementos de um projeto de pesquisa científica	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).																																						
21 e 25 nov semana SIEPE sem atividades letivas																																											
5	02 dez	03	Delimitação da pesquisa (problema, objetivos, escopo)	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula); Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_1 DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).																																						

FONTE: disponibilizado pela docente (2022).

Disc Obg 2 foi uma disciplina de natureza obrigatória para discentes do curso de graduação em Design Gráfico da UFPR e ministrada pela *Docente2*. É uma disciplina do currículo novo do curso, que estava sendo realizada pela terceira vez pela mesma docente, compreendendo o período de 21 de outubro de 2022 a 24 de fevereiro de 2023, com carga horária total de 45 horas, divididas em 12 aulas. A turma foi ofertada com 33 vagas e contou com todas elas preenchidas. As observações participantes foram realizadas em 6 das 12 aulas da disciplina, as quais foram registradas por meio de diários de campo.

Após acompanhar a primeira aula, houve a Entrevista com a *Docente2*, quando conversamos sobre sua trajetória como docente e sobre como estruturou a disciplina em questão. A *Docente2*, responsável pela disciplina, de 48 anos, formou-se em Design, com habilitação em Gráfico e Produto, e possui título de mestre e doutora na mesma área. Ela relatou

¹⁶ Documento pode ser acessado na íntegra no Anexo 2.

atuar como docente do curso há 16 anos e possuir 25 anos de experiência como professora de graduação. Ela mencionou não haver feito nenhuma formação ou treinamento pedagógico para o ensino superior. Sobre seu planejamento, relatou que a disciplina já existia no currículo antigo do curso com a atividade principal de produzir um artigo científico. Contudo, ela afirmou considerar a atividade então proposta muito complexa, em se tratando de discentes que nunca haviam visto metodologia científica antes, portanto, reorganizou para que a atividade principal passasse a ser a produção de um projeto de pesquisa científica.

A disciplina *Disc Obg 2* possuía como objetivo principal:

Fornecer aos estudantes subsídios teórico-metodológicos para a proposição de projetos de pesquisa científica; e como objetivos específicos: capacitar o estudante a compreender o escopo de metodologia científica e instruí-los para que consigam selecionar métodos e técnicas para aplicar em projetos de pesquisa e justificar tal seleção. (Plano de ensino, Anexo 2).

Para estruturação da disciplina, a *Docente2* mencionou na entrevista que utilizou como estratégia pedagógica o modelo *Sala de Aula Invertida*, disponibilizando material teórico no *Google Drive* para que os(as) discentes acessassem e fizessem anotações antes de cada aula; e também o formato *Minimally Invasive Education* (em português, educação minimamente invasiva)¹⁷, que propõe a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo com a mínima interferência do docente.

Como atividade principal da *Disc Obg 2*, a *Docente2* planejou a execução de um projeto de pesquisa científica, o qual consistiria na entrega final, mas que seria composto dos tópicos desenvolvidos nas atividades em grupo na sala de aula, por meio da construção de RRAs¹⁸ e RGSs¹⁹.

Na primeira aula, a *Docente2* explicou sobre o plano de ensino e como funcionariam as atividades da disciplina:

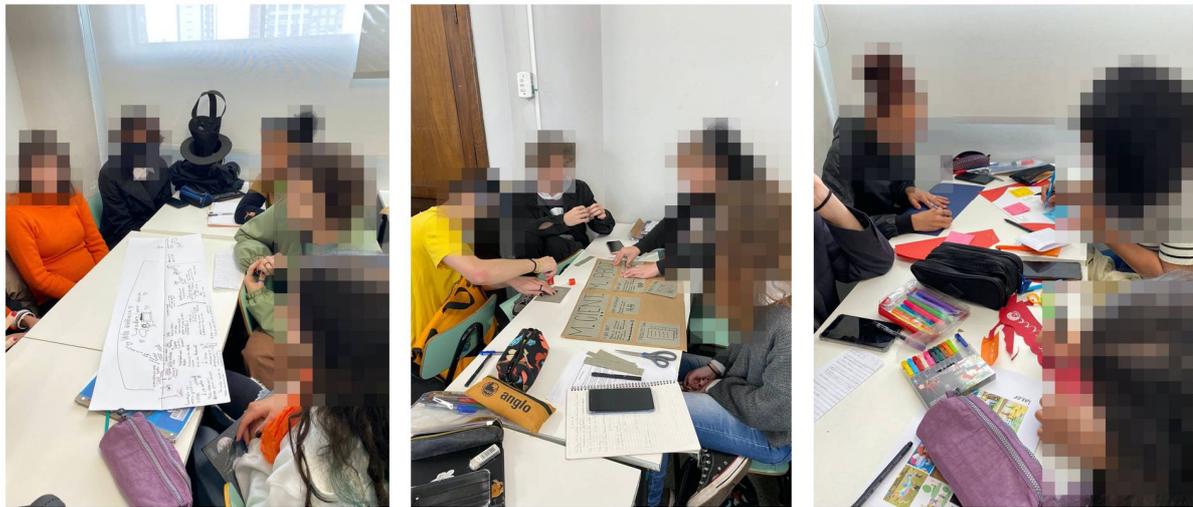
¹⁷ *Minimally Invasive Education*, no português educação minimamente invasiva, trata-se de uma metodologia pedagógica que utiliza do ambiente de aprendizagem para gerar níveis de motivação e engajamento para proporcionar a aprendizagem autônoma, com mínima ou nenhuma intervenção do docente (DANGWAL; THOUNAOJAM, 2011).

¹⁸ O Registro Rascunhado de Aprendizagem (RRA) consiste num documento feito à mão por um(a) estudante enquanto assiste a uma aula, palestra ou vídeo de forma assíncrona. É composto por anotações que o(a) discente faz sobre determinado assunto enquanto tem acesso ao conteúdo, podendo incluir texto, elementos esquemáticos ou pictóricos. O objetivo da RRA é comprovar que o(a) discente assistiu uma aula e facilitar a assimilação do conteúdo (Anexo 3).

¹⁹ A Representação Gráfica de Síntese (RGS) consiste numa espécie de RRA mais robusta e derivada de uma discussão grupal sobre um assunto teórico específico, a qual reproduz o conteúdo de forma visual e concisa, através de um diagrama (PADOVANI; BUENO; OLIVEIRA, 2020).

1. Momento individual: cada discente deveria acessar a pasta da aula da semana correspondente, no *Google Drive* da disciplina, ver os slides, escutar o áudio gravado pela docente e desenvolver uma RRA.
2. Momento em grupo: a partir das RRAs desenvolvidas, o grupo desenvolveria presencialmente, em sala de aula, uma RGS, de acordo com o tema e as instruções apresentadas pela docente.
3. Trabalho final: projeto de pesquisa desenvolvido, o qual consistia num documento escrito em formato de relatório e apresentação de RGS em sala de aula.

FIGURA 12 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA DISC OBG 2



FONTE: a autora (2023).

As RGS eram desenvolvidas em sala a partir de orientações escritas no quadro que a *Docente2* apresentava a cada aula, cada uma seguia temas e critérios diferentes, relevantes ao conteúdo da disciplina. As RGSs consistiam em cartazes produzidos em grupo utilizando materiais disponibilizados pela docente: papéis, cartolinas, canetas, régua, tesoura, cola, borracha, marca textos e *post-its*. Os grupos desenvolviam as RGSs seguindo as instruções passadas na aula e utilizando as informações registradas previamente em suas RRAs. Nos diários de campo, há registrado o relato de que a *Docente2* mencionou que utilizaria a estratégia de RRAs como parte das atividades que compunham a avaliação, para garantir que os(as) discentes visualizassem o conteúdo disponibilizado no *Drive* antes das aulas, pois, em outro momento quando realizou a disciplina, as RRAs não eram obrigatórias e por isso poucos(as) discentes as faziam.

A *Docente2* era criativa ao apresentar sempre um plano diferente para cada RGS. Em uma das ocasiões, a proposta era fazer uma linha do tempo sobre a trajetória de um pesquisador da área do Design, para tanto, convidou seis pesquisadores da própria universidade para participarem da aula, os quais deveriam ser entrevistados pelos grupos. Em outro momento, os grupos deveriam desenvolver as RGSs sobre determinado tema, em seguida, recortar os componentes da RGS, colocar num envelope e trocar com outro grupo, para então montar uma nova RGS, a partir das peças do outro grupo que havia recebido.

Observou-se que os grupos eram engenhosos em suas RGS, faziam trabalhos de ilustrações e *letterings*²⁰, sempre com muito capricho na parte estética, além de abordarem temas contemporâneos como: a Copa do Mundo, que acontecia nos meses de novembro e dezembro de 2022, história em quadrinhos, teatro e memes da internet.

Como resultado dos trabalhos finais, os(as) discentes desenvolveram diversos projetos de pesquisas, por exemplo com os temas: Os serviços de *streaming* e a dúvida da escolha; A experiência do usuário no SIGA da UFPR; A dificuldade de pessoas com restrições alimentares no *Ifood*; e *Feature* de monitoramento de uso de redes sociais. Alguns grupos destrincharam trabalhos desenvolvidos paralelamente em outras disciplinas, inclusive livros desenvolvidos na *Disc Obg 1*, outros aproveitaram para aprimorar suas ideias de TCC.

FIGURA 13 – APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS FINAIS DA DISC OBG 2



FONTE: a autora (2023).

²⁰ *Lettering* é uma nomenclatura utilizada por designers que consiste na arte de desenhar letras, ao invés de simplesmente escrevê-las.

Na primeira aula após o recesso de final de ano, durante a hora final, foi realizada a dinâmica de grupo focal como procedimento da pesquisa, para o qual foi solicitada a participação voluntária de seis discentes. O grupo focal ocorreu no laboratório Lab DSI, que se encontra no mesmo campus do curso, e durou aproximadamente 40 minutos. Observou-se que o perfil dos participantes dessa disciplina era mais engajado que o das demais. Os(as) discentes colaboraram bastante na dinâmica, trouxeram suas reflexões e deram respostas bem elaboradas, fazendo comparações da disciplina em questão com outras do currículo, também da *Docente2* com outros(as) docentes do curso. Alguns(as) discentes participantes já haviam cursado outras graduações, como: Biomedicina e Relações Internacionais, e fizeram comentários sobre semelhanças e diferenças que perceberam com o curso de Design Gráfico.

FIGURA 14 – REGISTRO FOTOGRÁFICO DO GRUPO FOCAL DA DISC OBG 2



FONTE: a autora (2023).

Cabe enfatizar aqui algumas perguntas e os trechos das respectivas respostas que mais se destacaram, identificados durante o grupo focal:

a) O que você está achando da Disc OBG 2?

Disc1: *Estou gostando dela... muitas coisas que eu aprendo, eu acabo aplicando em outras áreas... então acho que a disciplina é muito importante e acho que é a que mais te dá base para você conseguir aplicar uma metodologia para qualquer outra matéria.*

Disc2: *eu já tive matéria de Metodologia Científica em outro curso, mas era bem diferente de como é no Design, bem diferente a pegada... aqui é mais prático, você consegue ver os processos caminhando juntos, é bem legal de ver... e essa questão de acompanhar também ajuda em outras matérias, que aí você vê o processo em si e consegue raciocinar durante, acho mais legal de aprender assim.*

Disc3: *Antes de entrar no curso, eu pensava que pesquisa era uma coisa insuportável.*

Disc6: *Toda a ajuda da professora é fundamental, gosto muito disso nela, ela organiza as etapas da pesquisa nas aulas e você consegue entender num ritmo legal.*

b) Quais atividades ou o que mais gostam nessa disciplina?

Disc1: *As RGS que fazemos como atividade, é o que mais chama atenção das atividades*

Disc4: *A Docente2 trouxe uma coisa muito nova pra faculdade, eu gosto muito do jeito dela... como o colega falou: pegando algo difícil e transformando em algo fácil e criando a oportunidade da gente trabalhar isso de forma gráfica.*

Disc5: *O que eu mais gosto é dessa dinâmica da aula ser quebrada, não só na sala de aula, mas também em casa...*

Disc6: *Eu compartilho da mesma opinião do Disc5, é muito interessante essa dinâmica... permite que a gente aproveite melhor o momento físico, em vez de tá vendo assunto, a gente tá interagindo um com o outro...*

c) O que você percebeu de diferente quanto à parte pedagógica?

Disc 1: *Essa questão de ver a matéria dentro e fora de sala.*

Disc3: *Tem a questão da RRA, aí quem não tem o costume de prestar atenção e ir anotando as coisas da aula, depois tem dificuldade pra fazer a RGS...*

Disc5: *Então esse método da professora de você conseguir fazer os dois, garante que você consiga explorar dentro da disciplina todas as possibilidades, sem que você fique perdido e acabe tendo devaneios dentro desse método, então acho que ele funciona de uma maneira muito interessante.*

Disc6: *ela [a Docente2] não só mantém a gente livre durante a aula para realizar a prática, como ela revisa, traz o conteúdo dela, ela imprime os slides pra você olhar de novo.*

d) Você identificou a utilização de alguma estratégia específica ou ferramenta utilizada pelo(a) docente durante as aulas quanto ao ensino-aprendizagem? (Se sim, qual?)

Disc1: *Acho que esse dinamismo que é bem característico da professora, só ela tem esse jeitinho, de mandar a tarefa, ir em um por um e conversar, pergunta se você tem dúvida,*

Disc2: *Tem também a questão de ela sempre dar feedback pra gente das coisas*

Disc3: *Eu concordo muito com a Disc2, eu também acho muito um diferencial o jeito que ela fica na aula... ela não passa o conteúdo e fica sentada esperando quem tem dúvida ir atrás... ela mesmo vai atrás de perguntar se a gente tá entendendo, ela vem olha o trabalho e diz tá na pegada ou não tá na pegada... nas primeiras aulas isso fez uma diferença surreal pra mim porque muitas vezes eu e meu grupo tava perdido no trabalho, só que a gente ficava naquele não vou falar, não vou perguntar nada, vou tentar fazer...*

Disc6: *fazer a aula dela você sempre sabe que vai render alguma coisa... sempre fica alguém de realizar o trabalho, porque você realmente tá aprendendo e tá com vontade de entregar o trabalho.*

e) Você já participou de outras disciplinas dessa docente antes, né? O que você percebeu de diferente nesta em relação às outras?

Disc1: *Eu acho que essa ela trata um pouquinho mais sério por ser algo científico, sabe? Tem uma coisa de ser mais pé no chão, sabe? Na outra a gente fazia tipo, sei lá, um cartaz de uma tartaruga gigante [risos]...*

Disc3: *A aula dela sempre é uma caixinha de surpresas... agora ela tá pedindo coisas além, pra gente raciocinar.*

f) Qual sua opinião sobre essa estratégia de ensino-aprendizagem para este tipo de disciplina?

Disc 1: *O fato de você poder errar e tirar a dúvida depois, não ter essa cobrança, facilita demais, porque você realmente se preocupa em aprender e não tem aquela pressão.*

Disc3: *Eu concordo com o Disc1 porque a pressão de ter que fazer todo o trabalho certo é muito horrível, você ter que entregar toda vez algo certo se não é*

prejudicado... é bem confortável porque daí toda pressão que você deveria ter, fica pro final, mas também não é aquela pressão tóxica, é saudável!

Disc4: Nossa, a pressão diminui pra caramba... quando você tem essa pressão da nota, você acaba tentando aprender rápido pra terminar o trabalho e entregar o trabalho certo

Disc5: Eu acho que o principal ponto positivo da disciplina é que não dá ênfase na nota e sim no processo, que eu acho que é a parte mais importante. Porque a gente se sente mais confortável com a matéria e se sente mais interessado, porque não tem tanta pressão e por isso você tende a explorar mais, fora dos limites que a avaliação propõe...

Disc6: Acho que é uma contribuição do design também disso, porque todo projeto você tem que pensar no pré, no durante e no pós.

g) Como você considera a sua participação na disciplina?

Disc1: Tem seus altos e baixos... depende também da semana, não vou negar [risos], por mais que a aula seja boa, às vezes você tá na correria ou está num momento em que não está sendo tão produtivo. No caso dessa disciplina você pode compensar depois, porque você tem acesso ao conteúdo... também tem o grupo que se ajuda nos seus altos e baixos... acaba sendo um equilíbrio.

Disc3: Acho que também esse período que a gente tá tendo agora tá sendo muito puxado, a gente tava tendo aulas aí teve que parar na metade e voltar... tá bem complicado.

Disc4: Como tem essa continuidade, naquela aula que você não foi bem, na outra aula você ainda vai rever a parte que você viu naquele dia e daí poder retomar o que você não conseguiu naquele dia e poder continuar.

h) Durante a experiência da disciplina, você se percebeu como protagonista?

Disc1: Eu diria que sim, a própria atenção que a professora dá pra gente, faz a gente se sentir especial, como se a gente fosse importante...

Disc3: Sim, você se sente dono do mundo [risos] porque ela te deixa lá em cima... eu lembro uma vez que, não sei que aula foi, que fui comentar aula com ela e ela disse "não, mas você é um bom aluno"... só tive uma matéria com ela, e pensei nossa ela me notou... eu sinto uma coisa diferente na aula dela, eu sinto que meu grupo é protagonista na sala por sinal...

Disc4: Isso que é bom, porque a professora dá aquele ânimo pra gente, ela consegue olhar para cada um individualmente e falar que você é capaz... ela faz isso e os outros professores geralmente não fazem. Ela dá essa liberdade de tentar coisas novas... nas outras disciplinas você tem aquele medo de tentar algo novo e dar ruim.

i) Você considera que o protagonismo discente seja efetivo para a aprendizagem?

Disc6: Essa questão do protagonismo discente é muito importante, é muito necessário você exercitar isso porque, principalmente no Design Gráfico, você tem várias áreas que às vezes a galera entra pensando nela, mas não sabe exatamente o que quer e daí você vai tentando descobrir outras... se entrar ali você vai ter que pensar e pesquisar se realmente você quer entrar ali... então você tem que pensar para tomar a decisão se você vai querer entrar ali ou não, então acho que essas disciplinas te dão aporte pra você falar "eu quero fazer isso, então eu vou atrás de buscar como fazer isso".

j) Você sabia que o protagonismo discente está previsto no PPC de Design Gráfico da UFPR?

Disc2: Nossa, isso explica muita coisa! Eu acho que a maioria dos professores tentam aplicar isso, mas poucos conseguem fazer de uma forma tão efetiva e eficiente como a Docente2... tem professor que só joga o trabalho pra você fazer e fala "se vira!" [risos].

Disc4: Saber trabalhar é importante, mas essa liberdade de você escolher os temas dos trabalhos, eu acho muito interessante, porque você começa a aprender coisas que antes você não tinha a menor noção...

Disc6: Talvez o ideal não seja tanta liberdade, mas saber orientar dentro da aula como vai funcionar, ou até que ponto vai essa liberdade.

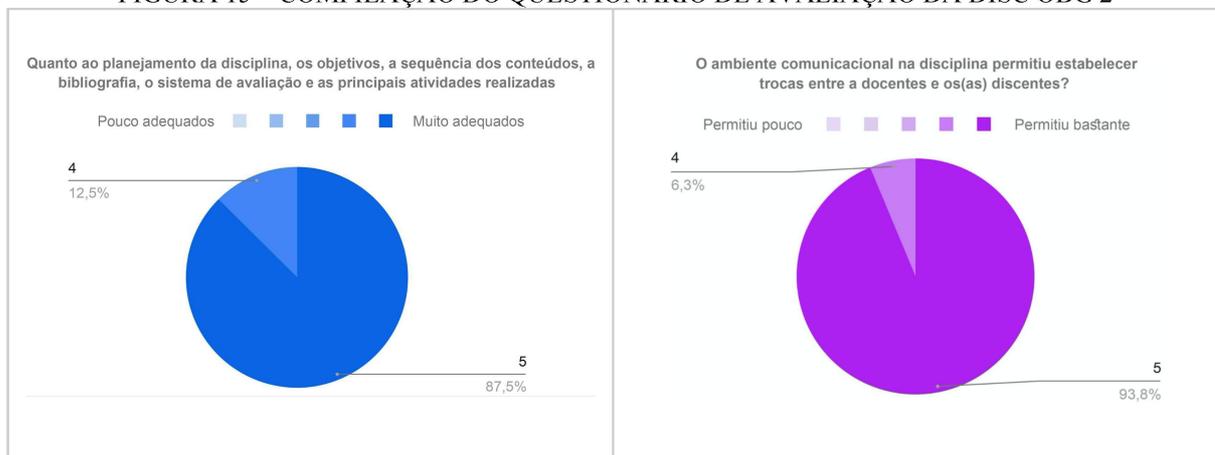
É importante frisar que as perguntas e) e i) não estavam no roteiro inicial de perguntas, mas foram incluídas conforme a conversa foi se desenvolvendo. Durante a dinâmica, alguns momentos se destacaram:

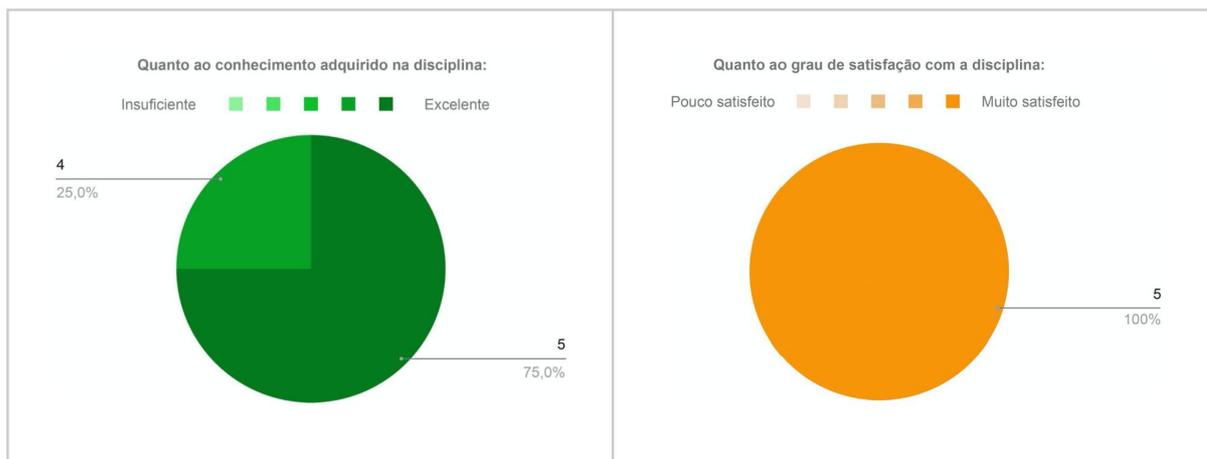
- 1) os(as) discentes já haviam cursado outras disciplinas com a mesma docente e por isso já eram familiarizados com as estratégias utilizadas por ela, também pontuaram em vários momentos o quanto as aulas da *Docente2* eram sempre legais e a mais esperada da semana;
- 2) alguns(as) discentes mencionaram que se surpreenderam com a disciplina, pois esperavam um conteúdo difícil e pesado, com atividades entediadas, contudo, as propostas das aulas eram sempre leves e divertidas, facilitando o aprendizado;
- 3) foi bastante enfatizada a sensibilidade da *Docente2* em acompanhar cada discente individualmente, bem como seu cuidado em ir atrás de perguntar se havia alguma dúvida ou dificuldade e não esperar que essa iniciativa fosse dos(as) discentes.

Na última aula, foi enviado à turma o questionário de avaliação da disciplina elaborado para a pesquisa, o qual foi disponibilizado online via plataforma *Google Forms*, com questões que buscavam coletar as impressões discentes acerca da disciplina experienciada. Convém apontar que participação não era obrigatória, mesmo assim contou com a participação voluntária de 16 discentes dentre os 33 matriculados. Dentre as três disciplinas, esta foi a que teve a maior participação de voluntários para o questionário.

Cabe aqui apresentar algumas respostas às questões, representadas no formato de escala *Likert* e apresentadas por meio gráficos, em porcentagem:

FIGURA 15 – COMPILAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISC OBG 2





FONTE: elaborado pela autora (2023).

Em conformidade aos gráficos apresentados na imagem anterior, é possível afirmar sobre a disciplina *Disc Obg 2*:

- a maioria dos(as) discentes julgou o planejamento da disciplina, os objetivos, a sequência dos conteúdos, a bibliografia, o sistema de avaliação e as principais atividades realizadas como muito adequadas (87,5%);
- a maioria considerou que o ambiente construído permitiu estabelecer trocas entre a docente e os(as) discentes (93,8%);
- a maioria considerou o conhecimento adquirido na disciplina como excelente (75%); e
- todos se sentiram muito satisfeitos com a disciplina (100%).

O questionário contemplou também perguntas com respostas abertas, as quais reuniram os *feedbacks* e as impressões dos(as) discentes. A seguir, estão destacados alguns relatos considerados singulares, dentre as respostas enviadas pela turma, de acordo com suas respectivas perguntas:

a) se perceberam alguma prática de ensino-aprendizagem diferente

Disc1: *O método de sala de aula invertida, com aulas presenciais mais "práticas".*

Disc2: *Uso PROVEITOSO, DE FORMA EXCELENTE dos âmbitos virtuais e físicos para dar aula; Produções de forma virtual e física, com total aproveitamento da aula para orientações, dava vontade de vir.*

Disc3: *Sim!! o método da prof de sala de aula invertida é muito bom, pois temos tempo de assimilar o conteúdo da aula gravada no nosso tempo, fazendo as anotações necessárias e com o nosso próprio entendimento! Além disso, fazer os trabalhos em sala de aula é muito bom, pois economizamos tempo e conseguimos tirar nossas dúvidas com a professora na hora.*

Disc4: *As disciplinas de metodologia (Científica e Projetual) se destacam das demais por dois motivos: a autonomia de pesquisa por parte do aluno (o primeiro contato com o conteúdo é um incentivo ao aluno a pesquisar mais ouvindo as aulas em casa e registrando seu próprio aprendizado) e a colaboração na aplicação prática do*

conteúdo em equipe, que permite uma troca de ideias maior que em outras disciplinas (o modelo da sala em grupos ajuda muito nessa troca).

b) sobre sua atuação e possibilidade de se manifestar

Disc1: A matéria possibilita aos alunos usarem a criatividade e imaginação para o aprendizado dos conteúdos didáticos, que em minha opinião, ajuda muito para desenvolver ideias em outras matérias e projetos.

Disc2: Acho que minha atuação foi boa, a matéria proporcionou uma abertura enorme para se manifestar, tanto pelos exercícios como apresentação dos trabalhos finais, sendo até o avaliador de trabalhos finais dos colegas.

Disc3: Há sempre a possibilidade de comunicação com a Docente2, mesmo que o conteúdo não possa ser alterado ela está sempre aberta a ouvir formas diferentes de representar o conteúdo.

Disc4: Sinto que tenho um espaço aberto e confortável para me manifestar quanto aos procedimentos da aula.

c) se a docente oportunizou momentos para a discussão dos procedimentos de ensino-aprendizagem

Disc1: Sim, uma questão constante nas aulas da Docente2 é a facilidade de comunicação.

Disc2: Sim, os trabalhos eram de sua maioria em grupo, o que possibilitou a interação e discussão de assuntos importantes entre nós.

Disc3: Sim! a prof sempre pergunta nossa opinião sobre as atividades e tenta arranjar a maneira mais fácil de nós a realizarmos.

Disc4: Creio que durante as aulas havia liberdade para os alunos compartilharem considerações sobre isso, inclusive comentamos com a professora sobre os RRAs e eles não foram obrigatórios durante todo o semestre.

d) quais acontecimentos/experiências de destacaram

Disc1: Aproveitamento do tempo casa - faculdade, Dinâmicas bem construídas e organizadas, auxílio de orientações de forma muito atenciosa.

Disc2: Os trabalhos práticos em geral. Eles são bem únicos em relação aos trabalhos de outras disciplinas.

Disc3: A apresentação final principalmente com uma apresentação diferenciada e similar ao de painéis de exposição.

Disc4: A aula mais marcante foi aquela em que conversamos com pesquisadores sobre a trajetória deles e trocamos ideias, conhecimentos, referências e histórias sobre projetos de pesquisa no meio acadêmico. A aula de feedback pós o trabalho de "férias" foi um momento que marcou porque unimos todas as ideias para o projeto que estávamos trabalhando em um documento só e organizamos tudo, então foi a partir desse momento e do feedback da professora quando voltamos que o projeto ficou melhor delimitado e o trabalho fluiu melhor. O momento de assistir os outros grupos explicando o que fizeram nesse semestre também foi marcante.

e) o quanto sentiram-se transformados pela disciplina

Disc 1: Conhecimento, construção de pensamento, escrita, retorno do gosto por ler teorias, assim como oportunidade de criação em grupo de uma pesquisa. Essa ajuda foi importante para me tornar o guia do projeto, ou seja, liderança, ajudando a demonstrar minhas ideias, externalizá-las.

Disc 2: Me sinto "transformada" em todos os aspectos, evolui bastante como estudante, sinto que consigo absorver muito com essa disciplina. Meu relacionamento interpessoal melhorou também, minhas amigas se firmaram mais. Acredito que tudo isso foi consequência de um todo, pelos trabalhos em grupos, pelas dúvidas, pelos acertos, por termos que nos juntar para fazer os trabalhos manuais.

Disc 3: Pessoais, por ser uma pessoa naturalmente tímida é difícil me comunicar com outras pessoas, mas ao longo da disciplina pude melhorar esse lado. E no quesito de conhecimento também, poder usar isso em outras matérias e compreender o porquê e o motivo da sua utilização.

Disc 4: *Ganhei uma nova visão sobre a aplicação da metodologia científica em diferentes áreas, não imaginava como funcionaria uma pesquisa no campo do design, não sabia nem se era possível, vi que estava errado!*

f) quais sentimentos sintetizam a experiência ao cursar a disciplina

Disc 1: *Ela consegue passar conhecimento sem o stress que outras disciplinas passam, sendo prazeroso fazer a aula.*

Disc 2: *Gratidão (XD). Fico muito feliz por ter participado dessa matéria, me ajudou em muitos âmbitos (IC, TCC, Melhoria Pessoal).*

Disc 3: *Perfeição! Vou sentir muita falta das aulas e da professora, espero que futuramente termos mais matérias assim! Refaria tudo de novo se pudesse. Obrigada pela experiência e por tanto carinho na hora de ensinar, principalmente com o grupinho de pessoas tímidas.*

Disc 4: *Satisfação, pois a disciplina foi dada de um jeito que torna o conteúdo mais interessante, mesmo comigo não sendo tão chegado no assunto.*

De acordo com os relatos coletados por meio do grupo focal e das respostas abertas do questionário, foi possível colher o ponto de vista dos(as) discentes em relação à disciplina; entender quais estratégias utilizadas pela *Docente2* foram identificadas; se entendem o conceito de protagonismo discente e em quais situações sentiram-se protagonistas; do quanto foram impactados e transformados pela experiência da disciplina; bem como quais impressões e sentimentos tiveram.

Sobre os pressupostos levantados para a averiguação do conteúdo, é possível afirmar sobre a *Disc Obg 2*:

1. *Quando o(a) docente, em sua disciplina, considera processos de ensinagem em seu plano de ensino, pode favorecer o protagonismo discente e a sua participação ativa na aprendizagem.*

Se aplica, pois, por conta do formato de aulas divertidas/descontraídas e das propostas de atividades temáticas e colaborativas (RGS), foi possível observar o alto grau de engajamento e de presença ativa nas aulas. Também ficou evidenciado o protagonismo discente, especialmente nos momentos em que os(as) discentes sentiram-se à vontade com a *Docente2* para se expressarem, oportunizando situações para questionamento dos prazos e alterações nas atividades.

2. *Por conseguinte, a participação discente mais ativa na disciplina e no desenvolvimento das atividades, advindas de situações e de problemáticas da sociedade, de seus(suas) colegas de turma e de reflexões pessoais, pode resultar em experiências mais significativas, favorecendo a aprendizagem.*

Se aplica, pois observou-se a satisfação dos(as) discentes com os resultados de suas RGSs. Também foi apontado o favoritismo de alguns(as) discentes pela disciplina e a surpresa em esperarem um conteúdo moroso, todavia terem sido surpreendidos(as) com aulas divertidas e descontraídas, facilitando o aprendizado de um tema complexo.

4.2.3 Disciplina Optativa (Disc Opt)

FIGURA 16 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DISC OPT²¹

<p style="text-align: center;">  Universidade Federal do Paraná Setor de Artes, Comunicação e Design Departamento de Design Curso de Design Gráfico </p> <p style="text-align: right;">DDesign</p> <p>2022 2º semestre 17 de Outubro/2022 a 25 de Fevereiro/2023</p> <p>Disciplina Optativa (Disc Opt)</p> <p>correspondentes ao Currículo Anterior: OD122h, OD127h, OD132h</p> <p>Natureza: optativa Modalidade: presencial CH total: 45h CH semanal: 3h Número de turmas: 01 Número de vagas na turma: 33 Ministrante: Docente 3 Email: docente3@email.com</p> <p>ementa Disciplina de conteúdo programático aberto, voltada para a apresentação ou aprofundamento de temáticas pertinentes ao Curso de Design Gráfico, mas não contempladas na grade curricular obrigatória.</p> <p>programa Os conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina são: a) pesquisa e reflexão sobre os conceitos da literatura infantil; b) compreender o espaço x tempo da narrativa no livro infantil; c) fundamentos entre imagem x palavra no design editorial; d) pensar e exercitar a ilustração como potencialidade conceitual, estética e poética. e) analisar os princípios básicos que envolvem a criação e produção de um livro infantil.</p> <p>objetivo geral Analisar a literatura infantil e suas narrativas próprias como parte do processo de desenvolvimento humano e como um bem social. Compreender e perceber a importância e o valor da ilustração na construção do universo simbólico infantil.</p> <p>objetivos específicos As pesquisas e projetos desenvolvidos para a disciplina possuem como objetivos: a) estimular a percepção visual através das análises e pesquisas das ilustrações de livros infantis; b) analisar as diferentes faixas etárias e a complexidade das narrativas infantis; c) exercitar o texto e a imagem em projetos editoriais de livro infantil; d) criar e pensar o livro infantil, rompendo paradigmas gráficos/visuais; e) pesquisar editoras brasileiras que atuam no mercado editorial infantil; f) pesquisar autores e ilustradores infantis.</p>	<p style="text-align: center;">  Universidade Federal do Paraná Setor de Artes, Comunicação e Design Departamento de Design Curso de Design Gráfico </p> <p style="text-align: right;">DDesign</p> <p>procedimentos didáticos A disciplina será desenvolvida de forma presencial utilizando os seguintes procedimentos e diretrizes: • 15 aulas síncronas para realização de orientação, correção, avaliação e esclarecimentos referentes aos conteúdos e projetos solicitados para a disciplina. As datas para as orientações estarão estabelecidas no cronograma da disciplina a ser entregue no primeiro dia de aula. • quando se fizer necessário haverá a utilização do ambiente virtual para disponibilizar textos e layouts; • o material didático utilizado para a compreensão e adequação dos conteúdos serão compostos de textos/ vídeos e referenciais teóricos e práticos disponibilizados em sala de aula. • a carga horária semanal para as atividades síncronas será de 3h. OBS: A disciplina será conduzida segundo as premissas de ensino-aprendizagem e este Plano de Ensino e todos os seus itens serão apresentados, discutidos e podem ser alterados, de forma colaborativa entre docente e discentes, de forma que se adeque às necessidades específicas do grupo interagente.</p> <p>formas de avaliação As formas de avaliação para a referida disciplina serão compostas por notas que serão obtidas através de dois projetos, sendo assim subdivididas as suas respectivas notas: Nota 1 (10,0): PROJETO 1 - somatório das atividades de pesquisa, projeto e elaboração de memorial descritivo relativo ao tema proposto; Nota 2 (10,0): PROJETO 2 - somatório das atividades de pesquisa, projeto e elaboração de memorial descritivo relativo ao tema proposto; - A nota final será relativa a soma das notas 1 e 2 (projeto1 e 2 respectivamente) dividida por dois = média final da disciplina. • Média para aprovação: • Média de 100 a 70: Aprovação direta, sem exame final. • Média de 69 a 40: Realização de exame final para obter média superior a 5,0. • Média de 39 a 0: Reprovação sem realização de exame final.</p> <p>cronograma da disciplina</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>#</th> <th>data</th> <th>ch</th> <th>conteúdo</th> <th>atividades local</th> <th>avaliação frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>20out</td> <td>3h</td> <td>Introdução disciplina/conceitos Critérios de avaliação Calendário das atividades Apresentação da proposta projeto da disciplina</td> <td>Análise de conteúdos e textos</td> <td>Leitura/interpretação textos/ Pesquisa correspondente 3h aula</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>27out</td> <td>3h</td> <td>Apresentação do briefing do projeto 1 docente</td> <td>Análise de similares e desenvolvimento de processos de design</td> <td>Análise em sala de aula correspondente 3h aula</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>03nov</td> <td>3h</td> <td>Orientação do projeto 1 docente</td> <td>Análise de similares Análise conceitual e projetual</td> <td>Análise em sala de aula correspondente 3h aula</td> </tr> </tbody> </table>	#	data	ch	conteúdo	atividades local	avaliação frequência	1	20out	3h	Introdução disciplina/conceitos Critérios de avaliação Calendário das atividades Apresentação da proposta projeto da disciplina	Análise de conteúdos e textos	Leitura/interpretação textos/ Pesquisa correspondente 3h aula	2	27out	3h	Apresentação do briefing do projeto 1 docente	Análise de similares e desenvolvimento de processos de design	Análise em sala de aula correspondente 3h aula	3	03nov	3h	Orientação do projeto 1 docente	Análise de similares Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
#	data	ch	conteúdo	atividades local	avaliação frequência																				
1	20out	3h	Introdução disciplina/conceitos Critérios de avaliação Calendário das atividades Apresentação da proposta projeto da disciplina	Análise de conteúdos e textos	Leitura/interpretação textos/ Pesquisa correspondente 3h aula																				
2	27out	3h	Apresentação do briefing do projeto 1 docente	Análise de similares e desenvolvimento de processos de design	Análise em sala de aula correspondente 3h aula																				
3	03nov	3h	Orientação do projeto 1 docente	Análise de similares Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula																				

FONTE: disponibilizado pela docente (2022).

Disc Opt foi uma disciplina de natureza optativa sobre temas emergentes para discentes de variados períodos do curso de graduação em Design Gráfico da UFPR e ministrada pela *Docente3*. Compreendeu o período de 17 de outubro de 2022 a 25 de fevereiro de 2023, com carga horária total de 45 horas, divididas em 12 aulas. É uma disciplina do novo currículo de Design Gráfico, mas o tema tem sido abordado em outro código de disciplina há mais de 11 anos, e, pelo fato de abordar design editorial e ilustração, gerou grande interesse aos(as)

²¹ Documento pode ser acessado na íntegra em Anexo 4.

discentes do curso, compreendendo 33 vagas e tendo todas preenchidas. As observações participantes foram realizadas em 6 das 12 aulas da disciplina, as quais foram registradas por meio de diários de campo.

Após acompanhar a primeira aula, houve a Entrevista com a *Docente3* responsável, momento no qual conversamos sobre sua trajetória como docente e sobre como estruturou a disciplina em questão. A *Docente3* de 57 anos, formou-se em Comunicação Visual (antiga denominação do curso de Design Gráfico) e possui especialização em Leituras de Múltiplas Linguagens. Ela atua como docente do curso há 28 anos e mencionou não haver feito nenhuma formação ou treinamento pedagógico para o ensino superior. Sobre seu planejamento, relatou que a disciplina em questão é oriunda da adaptação do curso à nova estruturação e de uma outra disciplina relacionada a projeto que ela ministrava, onde passava como atividade principal da disciplina um livro ilustrado. Com o passar dos semestres, ela notou que essa disciplina gerava bastante interesse nos(as) discentes, pelo fato de trabalhar com ilustração. Em decorrência disso, ela precisava criar uma disciplina optativa para compor suas horas/aula e daí surgiu a ideia de estruturá-la com esse enfoque em livro infantil, baseando-se em sua disciplina anterior de projeto.

A disciplina *Disc Opt* possui como objetivo principal: “analisar a literatura infantil e suas narrativas e compreender a sua importância e valor no universo simbólico infantil” (Anexo 4). Para estruturação da disciplina, a *Docente3* utilizou como estratégia pedagógica uma metodologia que busca equilibrar o projetual e o conceitual, observando-os dentro do processo de Design. Como atividade principal, a *Docente3* planejou dois projetos gráficos editoriais de livros ilustrados para o público infantil, sendo eles:

1. Livro imagem, que não contempla textos e a narrativa deve ser construída apenas com imagens, com temática livre e feito individualmente;
2. Livro texto, que contempla textos, imagens e estudo tipográfico, feito em duplas ou em trio, com a opção de fazerem uma adaptação de alguma história clássica da literatura infantil para os tempos atuais, ou poderiam escolher algum personagem dentre seis apresentados pela docente e criar uma narrativa com a história dele.

Cada livro foi composto por exercícios divididos em etapas, os quais consistiam nas atividades necessárias para a elaboração de um projeto gráfico editorial, como: análise de um livro similar, *briefing*, criação da narrativa, *storyboard*, memorial descritivo e apresentação, que estruturam o processo de criação e design de cada livro.

Na primeira aula, a *Docente3* convidou o *DiscenteX* para apresentar seu livro imagem, o qual havia sido premiado num concurso. O livro havia sido desenvolvido como trabalho da

mesma disciplina no semestre anterior. A turma observou a apresentação muito atenta e curiosa, fazendo questionamentos acerca do processo criativo e sobre o concurso em questão para o colega. O *DiscenteX*, que gentilmente também participou do grupo focal, estava cursando a *Disc Opt* pela segunda vez e mencionou que ainda havia créditos de disciplinas a cumprir e optou por cursá-la novamente, porque havia gostado muito da disciplina, contudo, na primeira vez havia feito no formato remoto, durante o período da pandemia, e gostaria de experimentar a disciplina novamente no presencial.

Em outro momento posterior, a *Docente3* convidou também o *DiscenteY*, que era aluno do último período do curso e estava desenvolvendo um livro infantil ilustrado como TCC, sob orientação da *Docente3*, para apresentá-lo na aula. O *DiscenteY* mencionou que a ideia para o TCC surgiu ao fazer um trabalho dessa mesma disciplina em outro período, então apresentou seus livros desenvolvidos quando cursou a disciplina e seu processo de desenvolvimento do TCC, com foco para a criação da história, dos personagens e das ilustrações. Interessante apontar que o livro desenvolvido pelo *DiscenteY* como TCC trazia como público crianças negras e explorava a temática de representatividade e autoestima. O *DiscenteY* também trouxe para a aula as referências de livros que utilizou para criar sua história e os personagens, todos com personagens negros e abordando a questão de representatividade. Os(as) discentes observaram a apresentação com bastante admiração e folhearam todos os livros trazidos, com atenção e empolgação, e também fizeram perguntas sobre o TCC apresentado, principalmente sobre seu processo de criação e as especificidades do seu livro.

FIGURA 17 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA DISC OPT





FONTE: a autora (2023).

No desenrolar da disciplina, alguns(as) discentes questionaram a *Docente3* sobre o calendário reduzido do semestre e se daria tempo para entregarem os dois trabalhos. Eles(as) mencionaram estarem inseguros(as) com o cronograma apresentado por se tratarem de duas atividades complexas para serem feitas num curto período. A *Docente3* considerou o questionamento dos(as) discentes e respondeu que iria pensar sobre e, caso achasse viável, iria compartilhar a sugestão com o restante da turma pra ver se todos concordariam. Contudo, após refletir sobre, a *Docente3* optou por manter a programação original e mencionou a importância dos aspectos explorados em cada trabalho para que a turma desenvolvesse sua maturidade editorial. Também mencionou que na disciplina original (sem o cronograma afetado) são feitos três livros. Alguns(as) discentes demonstraram insatisfação e preocupação com a resposta, mas, no final, concordaram com a decisão. A *Docente3* aproveitou os questionamentos para perguntar se a turma concordava com os prazos de entrega estabelecidos e todos concordaram.

No decurso das aulas, observou-se que a *Docente3* seguia o mesmo padrão de estrutura, dividindo-as em três momentos: 1) apresentava conteúdo teórico em slides, geralmente sobre aspectos do design editorial e componentes de um livro; 2) passava atividade em sala relacionada ao conteúdo apresentado; e 3) orientava os(as) discentes sobre o desenvolvimento dos livros.

Ressalta-se que a *Docente3* era extremamente atenciosa em suas orientações, sempre fazendo perguntas, questionando os(as) discentes sobre suas decisões, fazendo recomendações acerca de cores, tipografia, enquadramento da cena, composição da página, textura, elementos utilizados etc. Ela fazia comentários sobre as decisões dos(as) alunos(as), tecia elogios sobre as ideias exploradas e para as ilustrações, estimulando-os(as), também sempre trazia sugestões de referências, de técnicas ou de caminhos para a finalização da história. Era nítido o quanto os(as) discentes valorizavam esse momento de troca, pois isso foi mencionado tanto no grupo focal quanto no questionário. Observou-se que todos respeitavam as sugestões da *Docente3* e sempre seguiam seus conselhos. Ao acompanhar algumas orientações, percebeu-se que alguns(as)

discentes chegavam inseguros(as) com suas decisões sobre o trabalho, mas após a orientação saíam confiantes e empolgados(as).

Como resultados dos trabalhos, os(as) discentes desenvolveram projetos bastante interessantes. A maioria dos livros imagem, que possuíam temática livre, versavam sobre histórias de experiências pessoais dos(as) discentes. Durante as apresentações dos trabalhos, os(as) discentes mencionaram o quanto consideraram ambos os projetos desafiadores.

Na última aula antes do recesso de final de ano, durante a hora final, foi realizada a dinâmica de grupo focal como procedimento da pesquisa, momento no qual foi solicitada a participação voluntária de seis discentes. O grupo focal ocorreu no laboratório Lab DSI, que se encontra no mesmo campus do curso, e durou aproximadamente 30 minutos. Observou-se que os(as) participantes que se voluntariaram eram os(as) discentes que estavam mais adiantados(as) em seus trabalhos da disciplina. Os(as) discentes contribuíram espontaneamente na dinâmica, trouxeram suas reflexões, mencionaram a dificuldade para administrar dois trabalhos complexos no curto período e, sobretudo, o quanto apreciavam a atenção e as sugestões da *Docente3* nas orientações. Também comentaram o quanto gostaram das referências de livros que ela trazia a cada aula e do quanto foi animador trabalhar com a temática livre no primeiro projeto, pois puderam trazer temáticas pessoais para a narrativa do livro.

FIGURA 18 – APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS DA DISC OPT



FONTE: a autora (2023).

Cabe enfatizar aqui algumas perguntas e os trechos das respectivas respostas que mais se destacaram, identificados durante a análise do grupo focal:

a) O que você está achando da Disc Obg 2?

Disc1: *Eu tô gostando bastante, só que eu peguei muita matéria de ilustração esse semestre e estou um pouco sobrecarregada, mas gostei muito da proposta da disciplina!*

Disc3: *Eu também tô gostando bastante dessa disciplina, eu percebi que ela é meio pesada então tiveram vários colegas meus que desistiram da disciplina por conta disso, mas eu quero seguir firme e forte mesmo com essas duas propostas (se referindo às complexidades dos trabalhos).*

Disc4: *Eu tô gostando bastante também e a professora Docente3 ela desafia bastante os alunos, ela passa bastante coisa prática para fazer e sempre dá bastante suporte pra gente fazer, bastante orientação e ela te deixa bem livre pra decidir o que você quer fazer e apoia a gente nisso.*

Disc5: *A carga de fato é pesada, mas acho que não é culpa da professora, e sim problema do cronograma do semestre, por que a carga tá de fato elevada, mas por ilustração ser algo dentro da minha zona de conforto eu acho que estou tendo menos dificuldade.*

b) Quais atividades ou o que mais gostam nessa disciplina?

Disc1: *Gostei muito dessa primeira proposta, mas achei ela mais difícil e desafiadora.*

Disc2: *Eu prefiro a primeira, porque essa era mais aberta, apesar de ser um livro imagem, a gente tinha total liberdade pra criar qualquer coisa.*

Disc3: *a primeira eu fiquei mais empolgada por eu poder fazer uma história pessoal.*

Disc6: *Talvez perguntar ao final da disciplina, eu tenha outra resposta, porque agora a gente ainda está muito imerso na primeira atividade.*

c) Vocês preferem então quando a atividade é mais livre ou quando há um norte?

Disc 1: *Eu gosto muito dessa coisa autoral, eu gosto de trazer coisas que são importantes pra mim na minha vida e mostrar isso para os outros.*

Disc3: *Eu acho legal isso de ser livre porque no design é tudo muito específico.*

Disc4: *Eu prefiro quando é mais livre, que você pode fazer trabalhos mais criativos e se expressar através deles.*

Disc6: *Eu funciono melhor com o briefing... mas eu acho interessante essa coisa de trabalho autoral também... mas é algo mais pessoal mesmo!*

d) Você identificou a utilização de alguma estratégia específica ou ferramenta utilizada pelo(a) docente durante as aulas quanto ao ensino-aprendizagem? (Se sim, qual?)

Disc1: *Eu acho que essa parte de ela trazer materiais de referência, todas as disciplinas que fiz com ela, toda aula ela trazia material pra gente ver, tocar, folhear.*

Disc2: *Ela sempre traz a proposta de atividade do dia impressa num papel também e eu acho ótimo porque eu as vezes sou meio perdida... E a questão dos livros que ela traz também, porque nem todo mundo tem o costume de ler, ou tinha quando era criança... e aí quando você tem contato com vários livros ali na sala ajuda bastante.*

Disc5: *Quero comentar assim da materialidade de referência porque a gente tá bem preso no curso em referências digitais e aí quando alguém traz referências assim físicas eu acho que é interessante.*

e) Houve algum receio de sua parte de se posicionar durante a disciplina?

Disc1: *eu não tenho nenhum problema em falar com a professora Docente3, porque eu acho ela muito receptiva, ela escuta bastante os alunos.*

Disc2: *Eu concordo, acho que na aula dela a gente sente bastante liberdade, ela é bem aberta assim e a gente consegue se comunicar com ela quando tem alguma dificuldade.*

Disc4: *Eu acho que ela é bem “de boa” com relação a isso... mas eu acho que ela não é tão aberta a fazer mudanças muito drásticas.*

Disc5: *Eu acho ela super “de boa”, sempre tive muita abertura, nunca tive nenhum problema em me posicionar assim.*

f) E vocês preferem qual estrutura: quando a disciplina é aberta e vocês podem fazer sugestões ou quando o professor já vem com a estrutura pronta da disciplina?

Disc1: *Eu prefiro a estrutura do professor, porque ele tem mais experiência que a gente, querendo ou não, ele está há anos trabalhando com isso e quando abre, eu acho que os alunos vão meio pelo que é mais confortável e nem sempre o que é mais confortável dá certo, né?*

Disc2: *Eu acho que os dois modelos funcionam, eu acho que depende muito da matéria.*

Disc3: *Eu gosto muito dos dois modelos, mas acho que se fosse pra escolher só um seria sempre o mais fechado porque já está melhor estruturado mas eu acho que sempre deve haver uma abertura ao diálogo.*

Disc6: *Eu acredito que seja interessante pegar os pontos positivos de cada coisa, porque por exemplo, é interessante pra gente como aluno ter essa reflexão sobre a matéria.*

g) Durante a experiência da disciplina, você se percebeu como protagonista?

Disc1: *Eu acho que sim porque como a disciplina dela segue esse meio termo entre aberto e fechado, eu acho que o aluno ele consegue se posicionar melhor... ele consegue trazer as ideias que tem para a aula... você não precisa fazer tudo que o professor pede.*

Disc2: *Acho que sim, até esse momento a gente teve que tomar várias decisões, a gente pôde escolher várias coisas e a professora sempre esteve disponível para orientar a gente, mas a decisão sobre qual caminho seguir era sempre da gente.*

Disc3: *Sim porque é uma questão da professora que ela geralmente deixa as propostas em aberto, então a gente sempre pode escolher o nosso tema, o modo como faremos aquele projeto, colocar a nossa marca ali.*

Disc5: *Senti pela liberdade na proposta assim... é um meio termo onde você sabe o que você precisa fazer e você tem poder de decisão para decidir por qual caminho você vai resolver, mas ao mesmo tempo na sua decisão você tem o suporte de um professor que está te acompanhando e te aconselhando.*

h) De que forma a experiência dessa disciplina pode contribuir para a sua formação como designer?

Disc1: *Eu gosto muito das disciplinas da Docente3 porque você consegue criar portfólio.*

Disc2: *A matéria dela dá a possibilidade da gente realmente explorar a nossa criatividade e sair um pouco da nossa cápsula.*

Disc5: *Por mais que ilustração não fosse minha zona de atuação, a matéria me deu oportunidade de praticar e foi bem interessante.*

i) Como vocês se veem transformados por essa disciplina?

Disc2: *Eu sinto que me deu bastante autonomia, então a partir das propostas a gente consegue realmente fazer algo com que a gente possa se expressar, pra mim foi muito impactante nesse sentido.*

Disc3: *Eu me sinto transformada pela questão da autonomia e também por conhecer mais de questões que saem da minha zona de conforto.*

Disc4: *Me sinto transformado porque cada vez mais eu consigo trazer propostas de projetos com coisas que eu me identifico.*

Disc5: *Eu gosto muito de ilustração e a gente não tem muita oportunidade de trabalhar com ilustração do jeito que você gosta em outras disciplinas.*

É importante frisar que as perguntas c) e f) não estavam no roteiro inicial de perguntas, mas foram incluídas conforme a conversa foi se desenvolvendo. Ademais, outras perguntas foram modificadas, contudo sem perder seu questionamento original, de modo a terem coerência com a conversa. Durante a dinâmica, alguns momentos se destacaram:

- 1) alguns(as) discentes estavam cursando a mesma disciplina pela segunda vez, pois ou gostaram muito dos trabalhos desenvolvidos e precisavam ainda cumprir créditos de disciplinas optativas, ou haviam experienciado o formato remoto durante a pandemia e gostariam de experienciar no presencial;
- 2) a maioria dos(as) discentes pontuou preferência pela primeira atividade de livro imagem, pelo fato de ser tema livre e poder trabalhar uma proposta autoral;
- 3) foi mencionado várias vezes, por diferentes discentes, o quanto a estratégia da *Docente3* de levar livros a cada aula foi apreciada e os(as) ajudou nos trabalhos.

Na última aula, foi enviado à turma o questionário de avaliação da disciplina elaborado para a pesquisa, o qual foi disponibilizado online, via plataforma *Google Forms*, com questões que buscavam coletar as impressões discentes acerca da disciplina experienciada. Convém apontar que participação não era obrigatória, mesmo assim houve participação voluntária de 9 discentes dentre os 33 matriculados. Dentre as três disciplinas, esta foi a que teve a menor participação de voluntários para o questionário.

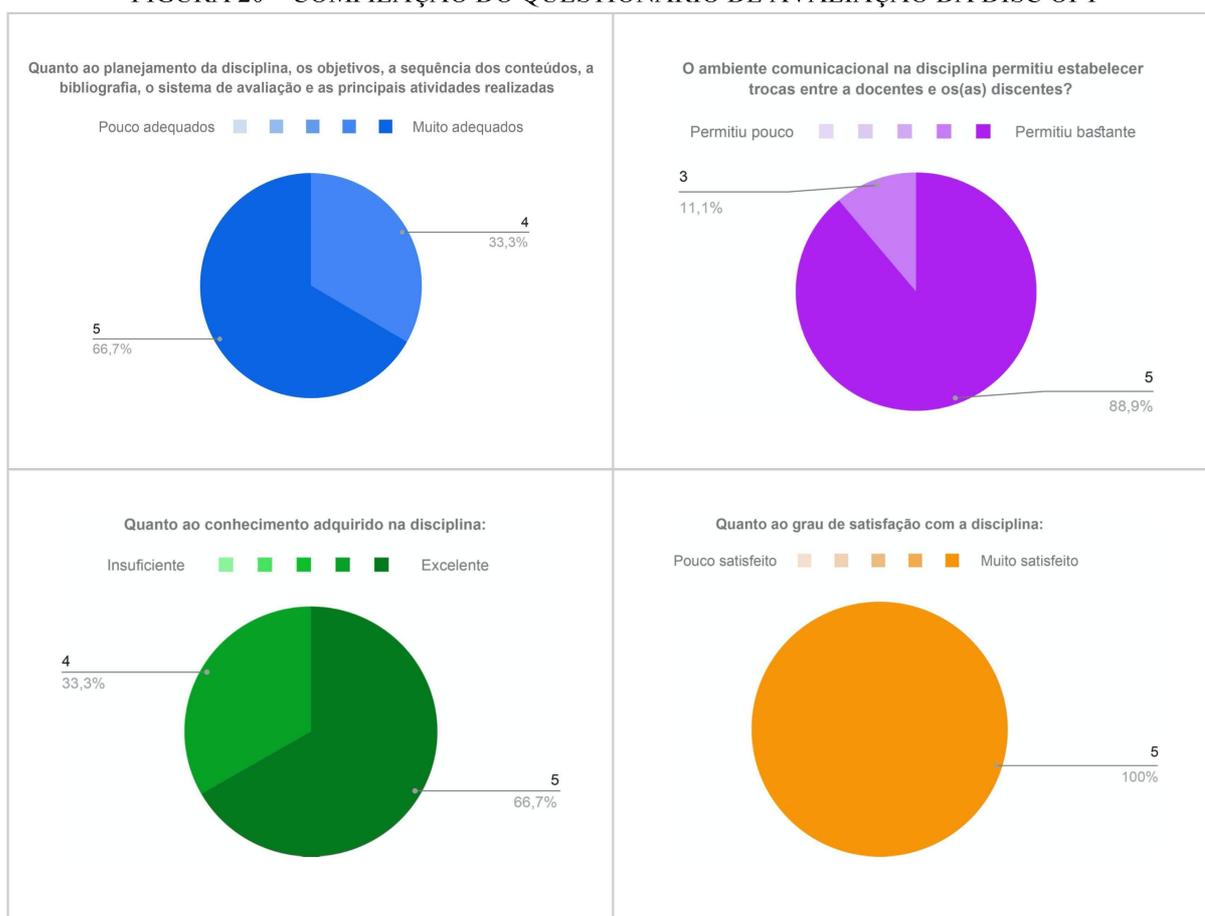
FIGURA 19 – REGISTRO FOTOGRÁFICO DO GRUPO FOCAL DA DISC OPT



FONTE: a autora (2023).

Aqui, cabe apresentar algumas respostas às questões, representadas no formato de escala *Likert* e apresentadas por meio gráficos, em porcentagem:

FIGURA 20 – COMPILAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISC OPT



FONTE: elaborado pela autora (2023).

Em conformidade aos gráficos apresentados na imagem anterior, é possível afirmar sobre a disciplina *Disc Opt*:

- a maioria dos(as) discentes julgou o planejamento da disciplina, os objetivos, a sequência dos conteúdos, a bibliografia, o sistema de avaliação e as principais atividades realizadas como muito adequados (66,7%);
- a maioria considerou que o ambiente construído permitiu estabelecer trocas entre a docente e os(as) discentes (88,9%);
- a maioria considerou o conhecimento adquirido na disciplina como excelente (66,7%); e
- todos sentiram-se muito satisfeitos com a disciplina (100%).

O questionário contemplou também perguntas com respostas abertas, as quais reuniram os *feedbacks* e as impressões dos(as) discentes. A seguir, estão destacados alguns relatos considerados singulares, dentre as respostas enviadas pela turma, de acordo com suas respectivas perguntas:

a) se perceberam alguma prática de ensino-aprendizagem diferente

Disc1: *Essa é uma das disciplinas mais práticas que tive no curso, em que faço, levo à orientação, corrijo e assim vou criando o projeto. Gosto dessa maneira de trabalhar, principalmente com grande disponibilidade de orientação, sinto que é o mais adequado para a proposta da disciplina.*

Disc2: *Principalmente adequações referentes ao cronograma.*

Disc3: *no geral, a prática de orientações individuais muito atenciosas se destaca dentre as matérias do curso.*

Disc4: *Como já havia feito matérias que envolvem o editorial, nada muito novo. Mas um conteúdo de qualidade com certeza. As amostragens de similares já existentes como exemplares físicos e os conteúdos referentes à tipografia foram muito valiosos e deram sustentação para o cumprimento das propostas.*

b) sua atuação e possibilidade de se manifestar

Disc1: *Sinto que foi bem satisfatório, principalmente por contar com entregas intermediárias e apresentações, para que pudesse haver uma troca entre colegas.*

Disc2: *Não consegui perceber isso, mas não por culpa da matéria. Não procurei explorá-la por causa de fatores externos (outras matérias e esse calendário péssimo da UFPR).*

Disc3: *Acredito que as orientações da professora sempre ajudam muito, além dela sempre nos deixar muito a vontade para nos comunicar dentro da disciplina.*

Disc4: *Gostei do desenrolar da disciplina, não esperava ter tanta vontade de desenvolver de fato as histórias e as narrativas. A abertura para a criatividade e a certa licença autoral que a Docente3 permite nas matérias é o que me faz gostar muito de desenvolver os projetos, mesmo que não tenha tanta familiaridade com a área em questão.*

c) se a docente oportunizou momentos para a discussão dos procedimentos de ensino-aprendizagem

Disc1: *Creio que sim, a docente é extremamente aberta à comunicação e opinião dos alunos, sempre foi um espaço completamente aberto e acolhedor às nossas necessidades, mas também não houveram grandes mudanças necessárias. Quando houveram questões que precisavam de alterações, conversamos em sala com todos para ver o que seria melhor.*

Disc2: *Razoavelmente, de forma indireta. A docente percebe o ritmo da turma e toma decisões empáticas.*

Disc3: *Acho que não.*

Disc4: *Sim! Adoro as orientações bem abertas e cheias de direcionamentos valiosos. As apresentações também proporcionam isso. Gosto muito de como a Docente3 percebe detalhes e características do nosso trabalho que por vezes nem nós mesmos percebemos. Os feedbacks dela sempre são muito completos, o que me faz sentir que o trabalho que fiz teve valor e ela realmente despendeu tempo para ver e avaliar tudo. Inclusive, deixo aqui meu elogio para essa característica da docente, afinal, não são todos os professores que fazem isso. Isso nos proporciona vontade de dar nosso melhor e entregar bons projetos!*

e) o quanto sentiram-se transformados pela disciplina

Disc1: *Acredito que foram principalmente pessoais, conhecer mais da professora Docente3 e ter contato com uma disciplina de um assunto que me interessa muito, e que me permite muita liberdade pra criar e adaptar às minhas necessidades foi muito importante. Abordei temas extremamente atuais e sentimentais pra mim, e por ter feito tudo isso em um ambiente acolhedor me senti encorajada e animada para dar o meu melhor. Trabalhei na proposta 1 durante o recesso de verão todo, pois queria entregar algo completo, já que tinha grande valor pra mim. Gostaria que mais matérias fossem assim.*

Disc2: *Acho que foi muito bom aprender sobre empatia em relação às crianças, com pessoas em geral. Além de me despertar o interesse em livros infantis.*

Disc3: *Nas relações interpessoais. Os conhecimentos adquiridos são muito valiosos também.*

Disc4: *Sim! Especialmente porque essa é uma área que me identifico 0% [risos]. Não gosto muito de trabalhar com o público infantil, tenho conhecimentos muito rasos sobre ilustração e editorial também não é meu forte. Sinceramente, não esperava gostar dos projetos da matéria, mas com a Rita iria lecionar e conheço a forma com que ela trabalha as disciplinas, arrisquei. E sinceramente, essa foi uma das matérias que mais gostei de fazer nesse curso (estou quase no final).*

f) quais sentimentos sintetizam a experiência ao cursar a disciplina

Disc1: *Admiração resumiria bem. Pela Professora Docente3, pelos colegas, pelo poder que o design e a ilustração têm de traduzir e impactar.*

Disc2: *Satisfação. Alegria. Conforto. Liberdade de expressão.*

Disc3: *Surpresa, envolvimento e carinho.*

Disc4: *Gratidão, realização pessoal, paciência e fé no processo.*

De acordo com os relatos coletados por meio do grupo focal e das respostas abertas do questionário, foi possível colher o ponto de vista dos(as) discentes em relação à disciplina; entender quais estratégias utilizadas pela *Docente3* foram identificadas; se entendem o conceito de protagonismo discente e em quais situações sentiram-se protagonistas; do quanto foram impactados e transformados pela experiência da disciplina; bem como quais impressões e sentimentos tiveram.

Sobre os pressupostos levantados para a averiguação do conteúdo, é possível afirmar sobre a *Disc Obg 2*:

1. *Quando o(a) docente, em sua disciplina, considera processos de ensinagem em seu plano de ensino, pode favorecer o protagonismo discente e a sua participação ativa na aprendizagem.*

Se aplica parcialmente, pois a *Docente3* utilizou estratégias de ensinagem em suas disciplinas, como as referências de livros que trazia a cada aula e a orientação atenciosa, e ambas proporcionaram engajamento e a maior participação ativa dos(as) discentes nas aulas. Contudo, os momentos em que o protagonismo discente ficou evidenciado foram durante o desenvolvimento das atividades – quando sentiram-se seguros com a *Docente3* para questionarem os prazos dos projetos; na concepção do livro imagem, que possuía temática livre e os(as) discentes puderam fazer trabalhos autorais; e durante a definição das especificidades de cada livro trabalhado – e não durante a ocorrência das estratégias de ensinagem.

2. *Por conseguinte, a participação discente mais ativa na disciplina e no desenvolvimento das atividades, advindas de situações e de problemáticas da sociedade, de seus(suas) colegas de turma e de reflexões pessoais, pode resultar em experiências mais significativas, favorecendo a aprendizagem.*

Se aplica, pois a apresentação dos trabalhos do *DiscenteX* e do *DiscenteY* foram considerados os pontos mais altos das aulas, conforme mencionado por alguns(as) discentes no grupo focal e questionário, e que geraram mais questionamentos e envolvimento entre a turma, corroborando para o aprendizado.

No próximo tópico serão discutidos os resultados da análise de coleta, de acordo com a comparação entre as três disciplinas.

4.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Para esta etapa, os resultados brutos são tratados para se estabelecerem formatos comparativos por meio de inferências, de acordo com os objetivos da pesquisa ou que apontem a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011).

As observações participantes realizadas nas três disciplinas: 1) *Disc Obg 1*, 2) *Disc Obg 2* e 3) *Disc Opt*, demonstraram resultados positivos quanto à averiguação dos pressupostos levantados para a coleta de dados: 1) *Quando o(a) docente, em sua disciplina, considera processos de ensinagem em seu plano de ensino, pode favorecer o protagonismo discente e a sua participação ativa na aprendizagem;* e 2) *Por conseguinte, a participação discente mais ativa na disciplina e no desenvolvimento das atividades, advindas de situações e de problemáticas da sociedade, de seus(suas) colegas de turma e de reflexões pessoais, pode resultar em experiências mais significativas, favorecendo a aprendizagem.* Somente na *Disc Opt* foi constatado que o pressuposto 2 se aplica parcialmente.

De acordo com cada procedimento de pesquisa realizado, relacionando-os aos objetivos, foi possível:

- 1) Compreender de que forma cada docente elaborou e estruturou sua disciplina, bem como quais estratégias pedagógicas serviram de inspiração e quais estratégias de ensinagem foram utilizadas (procedimento: entrevista com docente);
- 2) Registrar a vivência das disciplinas e observar a estratégia de ensinagem de cada uma na prática, por meio de percepções pessoais da pesquisadora (procedimento: diários de observação);
- 3) Observar sob a perspectiva discente em relação à respectiva disciplina: opiniões sobre a da disciplina experienciada; as percepções quanto a diferentes metodologias; as considerações quanto ao seu envolvimento na disciplina;

percepções quanto à atuação do(a) docente; constatações quanto ao entendimento do conceito de protagonismo discente e verificar a sua ocorrência; entender como acham que a experiência da disciplina em questão impactará na formação como designers; identificar os momentos que mais se destacaram; e ainda como se sentiram transformados após finalizar a disciplina (procedimento: grupo focal);

- 4) Colher impressões qualitativas e quantitativas dos(as) discentes acerca de cada disciplina: o quanto foram impactados(as) pela disciplina; o que mais gostaram de aprender; quais estratégias de ensino-aprendizagem se destacaram; o que acharam da estrutura da disciplina e das atividades desenvolvidas; como consideraram sua participação e engajamento; e ainda observar o grau de satisfação quanto ao conhecimento adquirido e à disciplina experienciada (procedimento: questionários).

4.3.1 Categorização

De modo a realizar a categorização das três disciplinas experienciadas, optou-se por apresentar os resultados utilizando a tabulação, por acreditar que esse formato favorece a comparação pretendida. Para tanto, o QUADRO 9 foi estruturado contendo nas colunas as respectivas disciplinas e nas linhas, os tópicos que compõem as categorias de análise:

- a) Referência norteadora – consiste na metodologia de ensino-aprendizagem norteadora da disciplina, mencionada durante a entrevista com a respectiva docente;
- b) Atividade principal – corresponde ao principal trabalho desenvolvido na disciplina, o qual compreende o maior peso avaliativo;
- c) Formato de avaliação – compreende a composição das notas obtidas a partir das atividades desenvolvidas na disciplina;
- d) Estratégia de ensinagem – identificação de alguma ação de ensino que resultou na aprendizagem;
- e) Experiência significativa – identificação se houve a intenção do(a) docente em submeter seus discentes a alguma experiência significativa, que favorecesse a aprendizagem, tal como aponta o LXD;
- f) Protagonismo discente – mencionar as situações em que foram identificadas a ocorrência do protagonismo discente;
- g) Centralidade no aluno – mencionar as qualidades identificadas na disciplina que possa qualificá-la como centrada no aluno, conforme o SCL.

QUADRO 9 – CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS

	<i>Disc Obg 1 Docente1</i>	<i>Disc Obg 2 Docente2</i>	<i>Disc Opt Docente3</i>
Referência norteadora	- Sala de Aula Invertida	- Sala de Aula Invertida - <i>Minimally invasive/intrusive education</i>	- Metodologia 50% projetual e 50% conceitual - Referências das artes plásticas e área cultural
Atividade principal	Artefato para o público baixa visão	Projeto de pesquisa	Projeto 1: livro imagem individual Projeto 2: livro texto em grupo
Formas de avaliação	- Autoavaliação com peso 10% - Entregas parciais em grupo 1, 2 e 3 com peso 30% - Trabalho final em grupo com peso 60%	- 8 RRAs individuais com peso 1,5 - 10 RGSs em grupo com peso 4,5 - Nota do projeto de pesquisa - Avaliação dos grupos	Média das notas dos dois projetos
Estratégias de ensinagem	- Projeto real com demanda social e foco em Acessibilidade - Estimular o engajamento entre os alunos	- Construção colaborativa do conhecimento - RRA e RGS - Elemento surpresa - Participação de pesquisadores - Não dá ênfase na nota e sim no processo	- A cada aula trazia referências de livros diferentes - Orientação atenciosa - Fomento à criatividade
Experiência significativa	- Experiência de um projeto real - Abordagem sociocultural - Visita técnica ao CAEE - Levar objetos utilizados pelo público de baixa visão - Interdisciplinaridade	- Proposta de aulas divertidas e descontraídas - Desenvolvimento de trabalhos feitos em outras disciplinas (interdisciplinaridade) - Exemplos de coisas aplicadas em contexto real	- Apresentação do trabalho do <i>DiscenteX</i> que ganhou um prêmio com trabalho desenvolvido na disciplina - Apresentação do TCC do <i>DiscenteY</i> , que surgiu a partir do trabalho desenvolvido na disciplina

Protagonismo Discente	<ul style="list-style-type: none"> - Decisão dos temas e artefatos a serem desenvolvidos - Autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente só interfere quando é solicitado - Dentro de um escopo definido - Autonomia dentro das atividades - Discussões sobre os prazos das disciplinas - Autoestima discente 	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade projetual - Possibilidade de discussões sobre o prazo dos projetos - Liberdade para trabalhar em trios, duplas ou individual se preferirem
Centralidade no aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Docente como mediador do processo - Entendimento de cada discente, seus contextos necessidades e especificidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Entendimento que cada turma tem um ritmo diferente - Atividades desenvolvidas de acordo com o perfil da turma - Centrada no estudante, mas não participativa - Empatia com o estudante 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação atenciosa - Intenção de que os(as) discentes se reconheçam em seus projetos

FONTE: elaborada pela autora (2023).

Pontuando reflexões comparativas acerca das três disciplinas, observou-se que cada docente seguia uma referência norteadora específica. A *Docente1* e a *Docente2* utilizaram a Sala de Aula Invertida, disponibilizando os conteúdos das aulas com antecedência em pasta da disciplina via *Google Drive*, e depois, junto à turma, eram realizadas discussões e atividades sobre o tema. A Sala de Aula Invertida é, por si só, um método que pode favorecer o protagonismo discente, pois estimula os(as) discentes a desempenharem postura ativa na construção do aprendizado. Além dessa referência, a *Docente2* utilizou também a *Minimally Invasive Education*, que consiste num formato onde o ambiente de aprendizagem é operado com a interferência mínima do(a) docente, o qual também oportuniza o protagonismo discente e ainda coloca o(a) discente em centralidade, tal como aponta o SCL. Já a *Docente3* inspirou-se em referências das artes plásticas e da área cultural, buscando articular o equilíbrio entre conceito e projeto na estrutura da disciplina. No entanto, nos diários de observações da *Disc Opt* foi pontuado que houve maior tendência ao projetual, predominando os momentos de orientações dos trabalhos.

Sobre a atividade principal, cada docente estruturou de acordo com os objetivos de aprendizagem de sua disciplina, pensando em competências necessárias ao profissional designer. Enquanto a *Docente1* apresentou como proposta principal um projeto de artefato com

demanda social e foco em acessibilidade; a *Docente2* planejou um projeto de pesquisa, estruturado a partir dos tópicos desenvolvidos nas RGSs, e a *Docente3* programou a entrega de dois livros infantis ilustrados, um livro imagem e um livro texto.

Em relação às formas de avaliação, cada docente estruturou de acordo com as atividades que seriam desenvolvidas na disciplina, sempre atribuindo maior peso à atividade principal. Notou-se que a *Docente1*, além das notas para as três entregas parciais e do trabalho final, também incumbiu uma porcentagem da nota a uma autoavaliação individual. Enquanto a proposta da *Docente2* foi mais complexa, consistindo em várias entregas específicas das RRAs e RGSs, trabalho final, além da nota atribuída pelos grupos na apresentação do projeto de pesquisa, onde cada grupo deveria avaliar a apresentação do outro e a média faria parte da composição da nota final. Já a *Docente3* foi mais simplista em suas avaliações, apenas somando a média das notas das duas principais atividades desenvolvidas.

Sobre as estratégias de ensinagem utilizadas, observou-se ser algo particular a cada docente no contexto específico de sua disciplina. A *Docente1* trouxe uma proposta de desenvolver um projeto real com demanda social e foco em acessibilidade, sempre procurando estimular o engajamento entre os(as) alunos(as); por conseguinte, a *Docente2* buscou fomentar a construção colaborativa do conhecimento, por meio das construções das RRAs individuais e das RGSs em grupo, trazendo o “elemento surpresa” a cada proposta de atividade, como a participação dos pesquisadores que deveriam ser entrevistados pelos grupos para construir RGSs. Enquanto a *Docente3* trazia diferentes referências de livros a cada aula e realizava uma orientação atenciosa, buscando estimular a criatividade dos(as) discentes. Apesar das qualidades distintas das estratégias de ensinagem utilizadas, observou-se que todas foram efetivas dentro da individualidade de cada disciplina.

Como experiência significativa, observou-se que houve a intenção de cada docente em proporcionar situações singulares. A *Docente1* propôs trabalhar com um projeto real com abordagem sociocultural e programou a visita técnica ao CAEE como parte das atividades, além disso, trouxe objetos utilizados pelo público de baixa visão para a turma ter contato com os materiais e se inspirarem para os trabalhos, também suscitou a interdisciplinaridade com o foco em acessibilidade da disciplina. A *Docente2* elaborou aulas divertidas e descontraídas, explorando a criatividade nos temas das RGSs, trazendo para a sala de aula exemplos aplicados em contexto real, como a atividade em que houve a participação dos pesquisadores a serem entrevistados para a confecção de uma linha do tempo. Ela também se preocupou em não dar ênfase à nota, e, sim, ao processo, e ainda possibilitou a interdisciplinaridade, permitindo que os(as) discentes desenvolvessem trabalhos de outras disciplinas no contexto da disciplina em

questão. Já a *Docente3* trouxe discentes que haviam cursado a disciplina em outro momento para apresentarem seus trabalhos para a turma, como o *DiscenteX*, que ganhou um prêmio com um livro desenvolvido na disciplina, e o *DiscenteY*, que estava desenvolvendo um livro infantil ilustrado como TCC. Em todas as disciplinas observou-se que as experiências significativas foram consideradas os pontos de maior destaque de cada uma, consistindo nos momentos que propiciaram maior concentração e engajamento da turma, os quais foram considerados como os mais memoráveis pelos(as) discentes (mencionados nos grupos focais e questionários).

Sobre o estímulo ao protagonismo discente, em cada disciplina foram identificadas ações e proporções diferentes. Na *Disc Obg 1*, os(as) discentes puderam decidir os temas e os artefatos que seriam desenvolvidos como atividade principal, também realizaram autoavaliação como parte da composição da nota final. Já na *Disc Obg 2*, observou-se que a *Docente2* só interferia quando era solicitada – tal como propõe a *Minimally Invasive Education* –, que os trabalhos desenvolvidos possuíam temática livre, contudo dentro de um escopo pré-definido, também que os(as) discentes possuíam autonomia dentro das atividades e tinham espaço para discussão dos prazos. Foi relatado no grupo focal que o modo como a *Docente2* conduzia a disciplina ajudava a desenvolver a “autoestima discente”. Com efeito, essa foi considerada a disciplina em que mais foi constatado o protagonismo discente. Enquanto na *Disc Opt*, o protagonismo discente foi identificado na liberdade projetual que a turma possuía para definir o tema e as especificidades dos livros trabalhados, especialmente na temática autoral tanto explorada nos livros imagem, também houve discussões sobre os prazos e entregas e liberdade para a criação do livro texto em duplas, trios ou mesmo individualmente.

Por fim, sobre a centralidade no aluno, foi identificado que na *Disc Obg 1* a *Docente1* agia como mediadora do processo, também com cuidado em entender cada discente, seu contexto, necessidades e especificidades. A discente que informou em sala que possivelmente desenvolveria baixa visão foi tratada com bastante sensibilidade pela *Docente1*. Na *Disc Obg 2*, a *Docente2* pontuou que ao estruturar suas disciplinas, entendia que cada turma possuía um ritmo diferente, portanto elas eram desenvolvidas de acordo com o perfil de cada turma, sempre com um plano A, B e C. Ao ser questionada sobre a centralidade no discente, disse que era, sim, centrada, contudo não participativa (no sentido de os[as] discentes poderem discutir as coisas, mas não participarem das decisões). Contudo, dentre as disciplinas analisadas, constatou-se que essa foi a em que a docente mais possuía empatia com os(as) discentes (como pontuado no grupo focal e questionário), possibilitando mais oportunidades para se expressarem e discutirem sobre a disciplina. Já na *Disc Opt*, a *Docente3* mencionou na entrevista que tinha a intenção de que os(as) discentes se reconhecessem em seus projetos realizados na disciplina.

Ademais, a centralidade no aluno ficou evidenciada principalmente na orientação atenciosa que proporcionava e no estímulo à autoestima discente com elogios.

4.3.2 Discussões comparativas

Para se aprofundar nas comparações entre as três disciplinas, serão levantadas reflexões sobre os pontos altos e baixos, conforme pontuado pelos(as) discentes nos grupos focais e questionários, ou de acordo com as percepções da pesquisadora registradas nos diários de campo. É importante apontar que pelo fato de as três disciplinas serem direcionadas a discentes veteranos, todos já haviam cursado disciplinas com as três docentes antes, portanto, já conheciam as características de cada uma, e por isso foi comentado que conseguem identificar a importância das diferentes características exploradas pelos(as) docentes para as habilidades de um designer.

Sobre a *Disc Obg 1*, ficou evidente que os(as) discentes possuíam relação de confiança com a *Docente 1* e sentiam-se bastante à vontade para se expressarem e fazerem questionamentos. Quando interrogados sobre o protagonismo discente, constatou-se que os(as) discentes entendem o conceito, contudo, em relação ao “poder” de tomar decisões acerca da disciplina, observou-se que a decisão gera dúvidas e leva um tempo para que os(as) discentes se sintam à vontade para exercer seu protagonismo. Nesse sentido, a maioria mencionou que nunca havia experimentado essa possibilidade antes de entrar no curso de Design, principalmente por terem vindo de escolas com estruturas tradicionais de ensino. Alguns(as) discentes mencionaram que vieram de escolas rígidas, como educação católica ou militar, e que por isso têm ainda mais dificuldade em se adaptarem. Observou-se que essa autonomia proposta pelo protagonismo discente é apreciada pelos(as) discentes, mas as decisões geram muita insegurança, o que exige sensibilidade extra do(a) docente para orientá-los(as) da maneira correta. Nesse contexto, foi comentado também sobre a liberdade de escolhas das disciplinas do curso, onde os(as) discentes mencionaram que tendem a optar pelas disciplinas com que mais se identificam, sem receber a orientação necessária, por isso, muitas vezes acabam deixando de lado disciplinas importantes para sua formação.

O grande destaque da disciplina *Disc Obg 1* certamente foi a proposta de projeto desenvolvida para os alunos do CAEE, juntamente à visita técnica ao centro. Foi nítido o fascínio dos(as) discentes quando a pesquisadora os encontrou após a visita. A *Docente 1* mencionou a intenção de trazer exemplos práticos da profissão para serem trabalhados numa experiência real de trabalho, com o objetivo de fazer com que os(as) discentes aprendessem a

ser proativos, e, de acordo com os relatos, foi possível constatar o quanto essa decisão foi assertiva. Nesse sentido, foi pontuado pelos(as) discentes: que a experiência com foco em acessibilidade os fez reconhecer o valor do Design; que o experimento de interação social (na visita técnica ao CAEE) ajudou-os a perder a timidez; que o artefato desenvolvido como atividade principal da disciplina possibilitou que o Design fosse observado antes da parte de executar; que a fase de pesquisa do projeto os fez compreender na prática as etapas do Design; que os ajudou a entender e a praticar o conceito de empatia; que o teor sociocultural explorado na disciplina os fez pensar nos lugares que as pessoas ocupam; e, sobretudo, foi destacado que considerarão a acessibilidade sempre em seus projetos de Design.

Sobre a *Disc Obg 2*, nos relatos dos(as) discentes foi mencionada a eficiência das estratégias de ensinagem utilizadas pela *Docente2*, as quais procuravam dar ênfase ao processo e não à nota. Sobre esse fato, foi colocado que a preocupação em atingir as médias os deixavam mais preocupados do que com o aprendizado de fato, e quando livres dessa pressão, a aprendizagem fluiu com leveza. Nesse sentido, foram destacadas as características únicas da *Docente2*: de passar os *feedbacks* sobre as atividades (que não apenas apontavam o motivo do erro, mas também orientavam sobre como solucioná-lo, o que, segundo eles, fez toda a diferença para o aprendizado); a sensibilidade em dar atenção a cada discente, individualmente (indo atrás de questioná-los sobre dúvidas e não esperando que a procurassem, possibilitando que se sentissem respeitados e acolhidos, oportunizando situações para que expressassem seus pontos de vistas e impressões).

Ademais, a *Disc Obg 2* foi a disciplina em que ficou mais evidente o protagonismo discente. Observou-se que, quando questionados sobre o conceito, não são familiarizados ao tema. Após discutir sobre, os(as) discentes reconheceram-se como protagonistas na disciplina, especialmente durante as construções das RGSs, onde declararam sentirem-se livres para ousar e tentar coisas novas. Contudo, mesmo com todo o cenário favorável, os(as) discentes mais tímidos mencionaram que tiveram dificuldades em engajar, fazer perguntas e questionamentos. Em vista disso, o papel da docente de instigar isso a todo momento fez toda a diferença para essa característica ficar evidenciada na disciplina.

Ao serem indagados se possuíam conhecimento que o protagonismo discente constava no Projeto Pedagógico do Curso do curso de Design Gráfico, os(as) discentes da *Disc Obg 2* pontuaram que não sabiam, mas que fazia sentido, pois reconheciam essa característica também em outras disciplinas, contudo, poucos docentes conseguiam aplicar de forma tão efetiva quanto a *Docente2*. Esse ponto da conversa oportunizou discussões sobre a estrutura do currículo do curso. Os discentes mencionaram que essa disciplina deveria ser oferecida aos calouros do

curso, pois consideraram-na como uma matéria base para se entender os processos de Design. Também foi mencionado o quanto a disciplina ajudou-os a: se organizarem para os projetos; aprenderem como trabalhar em grupo e como se posicionarem nas dinâmicas em grupo; entenderem o profissional que gostariam de se tornar; e ainda possibilitou que refletissem sobre os projetos de TCC que gostariam de desenvolver.

Sobre a *Disc Opt*, por se tratar de uma disciplina optativa, foi a única em que havia discentes cursando pela segunda vez. Alguns(as) deles(as) mencionaram que da primeira vez haviam cursado no formato remoto e agora no presencial a experiência foi mais construtiva, pois possibilitou a troca entre os colegas. A característica identificada que ficou mais em evidência na *Disc Opt* foi a experiência proposta para a primeira atividade da disciplina, de projeção de um livro ilustrado autoral. Os(as) discentes pontuaram ter preferência por esse tipo de atividade pois consideraram-na mais desafiadora e mais livre, permitindo que trabalhem temas pessoais. Contudo, foi mencionado que os trabalhos propostos eram muito complexos, o que era acentuado devido ao cronograma reduzido atípico do semestre. Por conta disso e também por estarem sobrecarregados com outras disciplinas, alguns(as) discentes desistiram da disciplina e outros mencionaram que ficaram insatisfeitos com o resultado de seus projetos.

Com relação ao protagonismo discente, em comparação com as outras disciplinas acompanhadas, foi a em que ficou menos evidente. Mesmo assim, foi identificado em alguns momentos: no primeiro trabalho autoral; na liberdade de escolha das especificidades dos livros; na decisão de poderem fazer o segundo trabalho individualmente, em dupla ou em trio; e, especialmente, nos momentos em que os(as) discentes fizeram questionamentos acerca das complexidades dos trabalhos para o cronograma atípico do semestre. Quando questionados(as) sobre o protagonismo, os(as) discentes responderam que a *Docente3* dava autonomia e deixava-os(as) à vontade para se posicionarem e, sobre os trabalhos, ela sempre os(as) orientava, mas a decisão final era sempre do(a) discente. Também foi pontuado que a liberdade proporcionada favoreceu a criatividade, principalmente em se tratando de trabalhos com ilustração. Por outro lado, um fator negativo identificado foi que a liberdade de escolha por vezes os(as) deixaram em dúvida, e alguns(as) discentes optaram por mudar de tema várias vezes, impactando no andamento dos trabalhos.

Outros destaques da *Disc Opt* com relação à *Docente3* foram as referências de livros diferentes que ela trazia a cada aula e sua atenção especial durante as orientações (sempre fazendo elogios, incentivando os(as) discentes e os(as) aconselhando em suas decisões). Sobre a estrutura da disciplina, os(as) discentes reclamaram da comunicação da docente extraclasse, que começou por e-mail e depois foi decidido criar uma pasta no *Google Drive*, para centralizar

as informações. Foi pontuado que deveria ter sido via *Drive* desde o início, pois a comunicação por e-mail é mais difícil, alguns(as) comentaram que se perderam entre os e-mails. Também com a possibilidade de postar as entregas na pasta da disciplina, seria possível acompanhar os trabalhos dos colegas.

4.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

No capítulo em questão foi apresentada a coleta de dados, de modo a relacionar os resultados e as discussões possibilitadas por meio do estudo de caso. Dessa forma, foram detalhadas as três observações participantes realizadas e os respectivos procedimentos adotados.

O desenvolvimento do capítulo foi introduzido a partir da organização e levantamento de pressupostos para análise, conforme estrutura proposta por Bardin (2011), na sequência foi apresentada a exploração do material e o descritivo dos achados de cada disciplina.

Após a descrição das disciplinas, houve o tratamento e a categorização dos resultados, onde os dados obtidos foram organizados e triangulados, de modo a se estabelecerem formatos comparativos. Por fim, foram realizadas discussões sobre as três disciplinas e reflexões sobre os pontos que mais/menos se destacaram em cada uma.

Este capítulo compreende as Etapas II e III da pesquisa – conforme a organização apresentada no capítulo anterior sobre o método –, que correspondem a Coleta e a Análise e comparação dos dados, onde foi possível atingir o objetivo específico *b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design (gráfico ou similar) e possíveis estratégias de ensinagem existentes*; e parcialmente o *c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas*.

Para a elaboração das orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem, este capítulo contribui com *insights* que foram possibilitados a partir das vivências nas três disciplinas.

5 ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM

Este capítulo transcorre sobre a construção das orientações, com base no referencial teórico da pesquisa e das vivências durante a coleta de dados, para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na educação em Design Gráfico, as quais serão nomeadas a partir daqui de ODEE – Orientações para o Desenvolvimento de Estratégias de Ensino. As ODEEs possuem referência principalmente nos estudos sobre ensinagem, protagonismo discente, *Learning Experience Design* e *Student Centered Learning*.

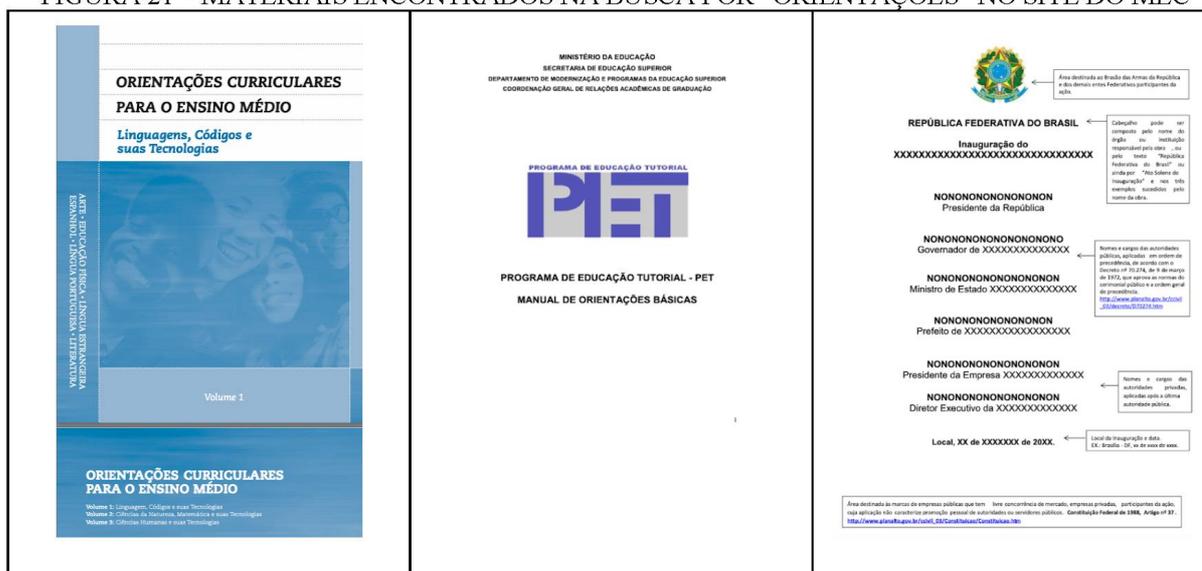
5.1 DEFINIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES

A concepção de estratégias de ensinagem proposta por ESTE estudo toma por base a caracterização de Anastasiou e Alves (2003, p. 68), que as definem como: “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando a efetivação da ensinagem”. Como já colocado, a ensinagem refere-se a uma ação de ensino que resulta na aprendizagem, todavia se faz necessário alguns aprofundamentos sobre a caracterização de “orientações”.

Ao procurar a conceituação do termo “orientação”, a etimologia da palavra tem origem na soma das palavras orientar + ação. Como substantivo, refere-se à prescrição da maneira de organizar algo, também sobre o ato ou efeito de orientar-se, direcionar-se para o oriente. No sentido figurado, pode referir-se aos meios, processos ou mesmo sugestões para se desenvolver algo (ORIENTAÇÃO, 2023).

Na área da educação, o termo *orientações* (orientação no plural) é utilizado como sinônimo de guia, diretrizes ou recomendações. Ao realizar uma simples busca sobre o termo “orientações” no site do Ministério da Educação (MEC, 2023), foram encontrados diversos materiais como: guias, manuais, planos, diretrizes curriculares e políticas de boas práticas.

FIGURA 21 – MATERIAIS ENCONTRADOS NA BUSCA POR “ORIENTAÇÕES” NO SITE DO MEC



FONTE: MEC (2023).

Sobre os materiais encontrados, no geral, consistem em compilados de conceitos básicos e regras para se realizar a construção de algo. Como exemplo, o primeiro material, “Orientações curriculares para o ensino médio”, publicado em 2006, se propõe a servir como um instrumento de apoio à reflexão do professor para ser utilizado em favor do aprendiz. Está organizado como uma publicação editorial, onde há uma série de apontamentos, sugestões de estruturas, práticas de ensino e abordagens para a estruturação de disciplinas direcionadas ao ensino médio, relacionados a disciplinas de linguagem, como: língua portuguesa, línguas estrangeiras, artes e literatura.

No segundo exemplo, “Programa de Educação Tutorial – PET Manual de Orientações Básicas”, publicado em 2006, refere-se ao programa PET, que consiste numa mentoria de docentes para discentes que queiram praticar atividades extracurriculares para complementar a formação acadêmica. O manual foi elaborado com a finalidade de orientar o funcionamento do programa e garantir a sua consistência. Está organizado no formato de relatório, onde apresenta as normas gerais do programa PET, a estrutura, os procedimentos, as atividades e os benefícios do programa.

Já o terceiro exemplo consiste no material “Orientações para confecção de placas de inauguração de obras”, publicado em 2019, o qual apresenta instruções para a criação e confecção de placas que informem a inauguração de prédios escolares construídos pelo governo federal. Esse documento possui uma estrutura mais simples, que consiste em duas páginas, onde estão apresentadas características que as placas devem conter, como: material, tamanho,

espessura, fonte utilizada e brasão, também demonstra um exemplo de diagramação da placa com explicações sobre cada informação.

No âmbito científico, durante o levantamento das revisões bibliográficas da pesquisa, um dos materiais selecionados consistia num estudo sobre a projeção de um *framework* com base no SCL para melhorar o engajamento durante a aprendizagem (LEE; HANNAFIN, 2016). O *framework* em questão sugere as seguintes diretrizes a serem aplicadas para propiciar o engajamento nas experiências de ensino:

1. facilitar o cumprimento de metas externas;
2. oferecer oportunidades para definir metas pessoais;
3. fornecer opções importantes;
4. fornecer instruções explícitas sobre como propiciar o engajamento;
5. apoiar a seleção e o uso de ferramentas e recursos;
6. *prompt* para apoiar necessidades variadas;
7. integrar a terminologia utilizada na disciplina;
8. apoiar os alunos enquanto eles monitoram o progresso;
9. promover o diálogo entre alunos e público; e
10. facilitar a revisão por pares.

Ao analisar o *framework* de Lee e Hannafin (2016), constatou-se que a solução encontrada era fundamentada, além do foco em SCL, na pedagogia construtivista e em gerar engajamento em situações de ensino para aplicação em contextos abrangentes, sendo considerada similar ao objetivo pretendido das estratégias de ensinagem. Contudo, não incorporava os aspectos do protagonismo discente e do LXD, que apresentam estudos incipientes e aos quais apontam o foco do referencial desta pesquisa. Pelo fato de possuir o formato similar ao que se pretendia, optou-se por considerá-lo como referência principal para a construção das orientações.

No entanto, o termo “framework” gerou indagações sobre a relação com o termo escolhido, “orientações”, se era de fato apropriado para o que se pretendia apresentar. Então, houve nova pesquisa sobre a taxonomia dos termos e constatou-se que ambos os termos possuem significados análogos. Cabe aqui apresentar o levantamento de Tomhave (2005) sobre orientações de segurança na internet, que apresentou suas concepções sobre modelo, *framework* e metodologia:

- Modelo: é construção abstrata e conceitual que representa processos, variáveis e relacionamentos sem fornecer orientação específica ou práticas para implementação;
- *Framework*: é uma construção fundamental que define suposições, conceitos, valores e práticas, e que inclui orientação para sua própria implementação;
- Metodologia: é uma construção direcionada que define práticas, procedimentos e regras específicas para implementação ou execução de uma tarefa ou função.

Apesar da utilização do termo “*framework*”, a proposta de Lee e Hanafin (2016) apresenta características conceituais abstratas, assim, constatou-se que está mais de acordo com a concepção de “modelo” sugerida por Tomhave (2005). Nesse sentido, por não se tratar exatamente de um modelo nem de um framework, optou-se por manter a nomenclatura inicial sugerida no objetivo da pesquisa “orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem – ODEE”, que possui interpretação compatível e também por considerá-la mais adequada com a pretensão de sugerir direções, mas que não necessitam ser obrigatoriamente seguidas, bem como por apontar sugestões para a aplicação.

Assim, no estudo em questão, a noção sobre “orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem” acompanha a seguinte interpretação: *sugestões de direcionamentos, conceitos e processos, agrupados numa listagem, para auxiliar docentes a desenvolverem estratégias de ensinagem durante a estruturação de suas disciplinas.*

Na sequência, será apresentada a elaboração das ODEEs, considerando alguns requisitos identificados como essenciais.

5.2 REQUISITOS PARA AS ORIENTAÇÕES

Para o desenvolvimento das ODEEs foram elencados os seguintes requisitos gerais:

- devem ser claras e de fácil interpretação para docentes;
- devem orientar a centralidade da disciplina para o(a) discente;
- devem contemplar aspectos pertinentes ao desenvolvimento de estratégias de ensinagem, protagonismo discente e LXD;
- devem possuir uma abordagem abstrata, sendo flexíveis e possíveis de aplicar em quaisquer contextos de disciplinas; e
- devem seguir uma ordem de prioridade.

A seguir, estão apresentadas as contextualizações e os conceitos que nortearam a elaboração das ODEEs.

5.3 ELABORAÇÃO DAS ODEES

Para desenvolver estratégias de ensinagem é necessário que o(a) docente seja criativo(a), tenha a percepção aguçada e repertório vasto para pô-las em prática. Dessa forma, o(a) docente deve agir como um verdadeiro estrategista para conseguir selecionar, organizar e utilizar as melhores ferramentas, de acordo com o contexto de sua disciplina e de seus discentes, visando à efetivação do aprendizado (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Segundo as autoras, “por meio das estratégias aplicam-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 70).

De modo a contextualizar as ODEEs, objetiva-se elaborá-las para serem aplicadas durante a estruturação de disciplinas do curso de graduação em Design Gráfico. Considerando os(as) docentes do curso como o público que irá se relacionar com as ODEEs, a sua utilização pode auxiliá-los(as) na criação de estratégias de ensinagem para conquistar os objetivos almejados pela disciplina, fomentar o protagonismo discente e proporcionar experiências mais participativa/ativas nas aulas. Embora cada docente esteja habituado a criar disciplinas, o engajamento discente é sempre algo imprevisível, nesse sentido estruturá-las com centralidade nos(as) discentes, tal como sugerem as ODEEs, pode ajudá-los a lidar com esses desafios e desenvolver experiências de ensino mais adequadas com as expectativas da turma, de acordo com suas características.

A elaboração das ODEEs toma como referência os pressupostos para estratégias de ensinagem das autoras Anastasiou e Alves, os quais apresentam subsídios aos educadores universitários para superarem os métodos tradicionais de ensino, por meio de uma perspectiva dialética. A proposta das autoras coloca o(a) discente em centralidade, tal como sugere o LXD e o SCL, e trabalha os conceitos de síncrese, síntese e análise: a síncrese como o ponto de partida – que seria o estado inicial do(a) discente, antes da ocorrência do aprendizado; a síntese, que se constitui no resultado, após consolidação do conhecimento; e a análise, que seria o elo entre essas operações (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Cabe aqui apresentar a estrutura proposta por Anastasiou e Alves (2005) para a estruturação de estratégias de ensinagem. Na concepção das autoras, as estratégias são elaboradas de acordo com a metodologia dialética e apresentadas por meio de quadros. O

quadro para apresentação das estratégias de ensinagem destaca os seguintes elementos: a identificação da estratégia; a conceituação; as operações de pensamento predominantes; a descrição da dinâmica da atividade; e o formato de avaliação da atividade.

QUADRO 10 – ESTRUTURA DA ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM “TEMPESTADE CEREBRAL”

Estratégia de ensinagem: tempestade cerebral			
Consiste...	Operações de pensamento (predominante)	Dinâmica da atividade	Avaliação
<p>Numa possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação poste</p>	<p>Imaginação e criatividade Busca de suposições Classificação</p>	<p>Ao serem perguntados sobre uma problemática, os estudantes devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expressar em palavras ou frases curtas as ideias sugeridas pela questão proposta. 2. Deve-se evitar atitude crítica que levaria a emitir juízo e/ou excluir ideias. 3. Registrar e organizar a relação de ideias espontâneas; 4. Fazer a seleção delas conforme critério seguinte ou a ser combinado: <ul style="list-style-type: none"> - ter possibilidade de ser posta em prática logo; - ser compatível com outras ideias relacionadas ou enquadradas numa lista de ideias; - ser apreciada operacionalmente quanto a eficácia a curto, médio e longo prazo. 	<p>Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a: capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.</p>

FONTE: Anastasiou e Alves (2005, p. 89).

Assim, as ODEEs foram elaboradas no formato de uma listagem com dez orientações, as quais consistem em recomendações para a estruturação de estratégias de ensinagem em disciplinas, conforme conceitos do LXD e correlações, com vistas a fomentar o protagonismo discente. Dessa forma, as primeiras seis ODEEs são constituídas a partir de achados levantados na fundamentação teórica da pesquisa, e as demais quatro são de *insights* oriundos da análise da coleta de dados da pesquisa.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ODEES

Para facilitar a leitura e a compreensão, também tornar um material mais acessível, foi elaborada uma representação gráfica para apresentação das ODEES, que consiste numa versão resumida e ilustrativa, demonstrada na FIGURA 22, a seguir.

FIGURA 22 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE APRESENTAÇÃO DAS ODEES



FONTE: Elaborado pela autora, com ilustrações Storyset (10 abr. 2023)

De modo a sintetizar a caracterização das ODEEs, o quadro a seguir relaciona cada uma à abordagem teórica utilizada, ao referencial bibliográfico e/ou à disciplina experienciada no estudo de caso (de onde surgiu o *insight*) e aponta as possíveis contribuições para o ensino do Design.

QUADRO 11 – AS ODEES, ABORDAGENS, REFERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Orientação	Abordagem utilizada	Referencial	Contribuições para o ensino do Design
<i>ODEE1: estabeleça os objetivos de ensinagem</i>	- Ensinagem; - LXD; - SCL.	Anastasiou & Alves (2005); Anastasiou (2015); Chang & Kuwata (2020); Floor (2021); Lee & Hannafin (2016).	- Estipular os objetivos de aprendizagem; - Definir o plano da disciplina; - Estabelecimento da lógica do conteúdo a ser abordado; - Definição dos procedimentos, atividades e direcionamentos metodológicos.
<i>ODEE2: centralize a disciplina no(a) discente</i>	- SCL; - LXD; - HCD; - Modelo de ensino horizontal.	Anastasiou & Alves (2005); Benedek (2013); Chang & Kuwata (2020); Clark (2022); Lugli (2016); Rogal (2011)	- Uso de táticas do Design para controlar desafios; - Exercício do olhar empático; - Assertividade da estratégia; - Situações de ensino que atendam as necessidades e expectativas; - Redução do distanciamento entre docente e discente; - Implementação de soluções considerando o contexto, a diversidade e o ambiente educativo.
<i>ODEE3: estimule o protagonismo discente</i>	- Protagonismo discente; - Modelo de ensino horizontal; - Pedagogia dialógica.	Freire (2015); Much, Bonfada & Terrazan (2018); Oliveira (2020).	- Autonomia sobre o aprendizado; - Desenvolvimento da independência e habilidades comunicativas; - Estímulo da criatividade.
<i>ODEE4: proponha experiências significativas</i>	- LXD; - ELM; - Teoria da experiência.	Benedek (2013); Chang & Kuwata (2020); Clark (2022); Dewey (1979); Kolb (1984).	- Entendimento da aprendizagem como um processo; - Experiências estimulantes e memoráveis; - Maior engajamento discente.

<i>ODEE5: aplique o conteúdo em situações reais</i>	- ELM; - Prática reflexiva. - LXD.	Kolb (1984); Schön (2009); Clark (2022).	- Eficiência da ensinagem; - Aprendizagem por meio da prática; - Desenvolvimento das habilidades profissionais.
<i>ODEE6: valorize os momentos individuais e grupais</i>	- Ensinagem; - Protagonismo discente.	Anastasiou (2015); Anastasiou & Alves (2005); Malouf (2011); Disc Obg 2.	- Habilidades de colaboração e comunicação; - Interdisciplinaridade; - Desenvolvimento das capacidades inter e intrapessoais.
<i>ODEE7: priorize o aprendizado e não a avaliação</i>	- LXD; - SCL; - Protagonismo discente; - Modelo de ensino horizontal; - Pedagogia Montessori.	Disc Obg 1 Disc Obg 2	- Priorização do aprendizado; - Estímulo à criatividade; - Exercício do olhar empático; - Acolhimento do discente.
<i>ODEE8: busque a dúvida</i>	- SCL; - Protagonismo discente; - Modelo de ensino horizontal; - Pedagogia dialógica.	Disc Obg 2 Disc Opt	- Estímulo ao diálogo; - Reduzir o distanciamento entre docente e discente.
<i>ODEE9: centralize o conteúdo online</i>	- Protagonismo discente; - Sala de aula invertida;	Disc Obg 1 Disc Obg 2	- Conteúdo acessível; - Flexibilidade para estudos; - Consulta ao trabalho dos colegas; - Familiaridade com as mídias digitais.
<i>ODEE10: reconheça os méritos</i>	- Protagonismo discente; - SCL	Disc Obg 2 Disc Opt	- Autoestima discente; - Autoconfiança.

FONTE: elaborado pela autora (2023).

5.5 DETALHAMENTO DAS ODEES

ODEE1: estabeleça os objetivos de ensinagem

Em primeiro lugar, é necessário entender onde se quer chegar. Nesse sentido, as estratégias de ensinagem devem ser orientadas aos objetivos almejados pela disciplina (ANASTASIOU; ALVES, 2005). O objetivo da disciplina não se trata do conteúdo em si, é

sobre o aprendizado e sua importância para o(a) discente: por que é necessário que ele(a) aprenda esse conteúdo? (FLOOR, 2021). Os objetivos precisam estar claros, pois, quando há consciência sobre os valores e propósitos, os(as) discentes tendem a serem pessoalmente mais engajados nas atividades (LEE; HANNAFIN, 2016) e, conseqüentemente, tornam-se capazes de compreender o que está sendo ensinado e relacionar com suas próprias vivências (CHANG; KUWATA, 2020).

Uma vez que os objetivos estejam definidos, é necessário estabelecer a lógica do conteúdo, pois “um conteúdo predominantemente factual exigirá uma estratégia diferente de um procedimental” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 70). Desse modo, partindo da definição dos objetivos, é possível determinar o direcionamento metodológico da disciplina e os atributos que as estratégias deverão ter para alcançá-lo.

ODEE2: centralize a disciplina no(a) discente

Para se formular estratégias, é preciso considerar todas as circunstâncias relacionadas ao(à) discente, portanto, conhecê-lo é fundamental (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Nesse sentido, o(a) docente deve agir como um LX designer e empregar a empatia para entender o contexto, as características e as necessidades da turma, compreendendo assim seu universo e quais seriam as melhores circunstâncias para que o aprendizado aconteça (CLARK, 2022). Sabe-se que cada turma chega em uma forma, com características e contextos distintos e que não são homogêneas. É importante entender que cada turma vai possuir um perfil diferente e que nem sempre uma estratégia de ensinagem que funcionou para uma, vai funcionar para outra. Às vezes, uma tem o perfil mais tímido, já em outras os(as) discentes são mais desinibidos(as) e ainda é possível que se transformem ao longo da disciplina. Portanto, identificar as características da turma antes de desenvolver a estratégia é fundamental. Dessa maneira, é possível compreender o todo antes das partes e contextualizar o conhecimento da melhor forma (LUGLI, 2016), propondo situações mais assertivas para o aprendizado.

Do mesmo modo, é necessário também compreender empaticamente cada discente individualmente, considerando sua singularidade, suas necessidades cognitivas e motivacionais (BENEDEK, 2013), e ainda seu contexto sociocultural e seus processos (CHANG; KUWATA, 2020). Conhecer o(a) discente é fundamental para ajudar a definir qual estratégia é mais apropriada, também o momento vivenciado por ele (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Como exemplo, podemos citar a pandemia de COVID-19, momento em que os(as) docentes tiveram

que pensar estrategicamente para adaptarem suas aulas para o formato remoto, no qual nem toda técnica é possível de se trabalhar.

ODEE3: estimule o protagonismo discente

Para garantir a efetividade das estratégias de ensinagem, elas necessitam ser desenvolvidas com vistas a fomentar o protagonismo discente, o qual é possibilitador do desenvolvimento da autonomia, do pensar e do agir, enquanto a busca do aprendizado é realizada de maneira autônoma (OLIVEIRA, 2020). Dessa forma, é possível romper com o modelo tradicional de ensino, em que as relações de ensino são verticais e o(a) docente é considerado centralizador. No protagonismo discente, o(a) docente muda de lugar, abandonando a postura de detentor do saber e posicionando-se como mediador do processo de aprendizagem, propiciando uma relação horizontal (MUCH; BONFADA; TERRAZAN, 2018; OLIVEIRA, 2020), onde o(a) discente torna-se agente responsável pela construção do seu próprio conhecimento (FREIRE, 2018).

O protagonismo discente contribui para a concretização do aprendizado, pois promove a diversão, a participação e a criatividade, além de propiciar a formação de sujeitos críticos e reflexivos (OLIVEIRA, 2020). Para possibilitá-lo, é imprescindível que o(a) docente construa relação de proximidade com os(as) discentes, além disso, é necessário o constante estímulo de situações para que aconteça, pois, de acordo com a coleta de dados da pesquisa, constatou-se que há grande dificuldade para que a postura discente passiva seja abandonada. É possível impulsionar o protagonismo discente por meio de estratégias de ensinagem com os seguintes critérios: que o possibilitem tomar suas próprias decisões; que propiciem situações para dialogar sobre quais atividades gostaria de desenvolver e sobre o conteúdo que apreciaria aprender, ou mesmo sobre prazos e formatos de entregas; que o impulsione a tomar decisões autônomas, como temas que gostaria de trabalhar, desenvolver trabalhos oriundos de outras disciplinas, ou decidir sobre realizá-los individualmente ou em grupo.

ODEE4: proponha experiências significativas

A proposta de estratégia de ensinagem parte do princípio de entender a educação como uma experiência, em que o aprendizado é determinado mediante reflexões sobre situações experienciadas (KOLB, 1984). Nesse sentido, as estratégias de ensinagem precisam ser pensadas com cautela para propiciar experiências significativas, pois, de acordo com o aspecto

da experiência, elas podem causar efeito positivo ou negativo, impactando o interesse e engajamento discente (DEWEY, 1979) e, conseqüentemente, o aprendizado.

A experiência propicia o envolvimento afetivo e cognitivo com as atividades de aprendizagem (CHANG; KUWATA, 2020). Para engendrar experiências significativas, é necessário priorizar a qualidade da experiência em si, e não apenas o resultado, portanto, elas necessitam estar de acordo com as necessidades sociais, cognitivas e motivacionais dos(as) discentes, de modo a propor caminhos estimulantes para o aprendizado (BENEDEK, 2013; CHANG, KUWATA, 2020), que se transformarão em lembranças duradouras na memória de longo prazo (CLARK, 2022).

ODEE5: aplique o conteúdo em situações reais

Quando os(as) discentes têm a oportunidade de vivenciar o que está sendo estudado numa situação real concreta, o aprendizado torna-se mais eficaz, pois é possível compreender na prática como as coisas funcionam. Ademais, é possível fazê-los refletirem sobre suas próprias ações e aprofundar a compreensão (KOLB, 1984; SCHÖN, 2009).

Experimentar uma situação real possibilita que sejam desempenhados os papéis que serão exigidos na profissão, e, dessa forma, as habilidades necessárias são desenvolvidas. Este é um aspecto importante, sobretudo para a atuação do designer, que precisará lidar com projetos complexos, com diferentes perspectivas, em contextos interdisciplinares e para clientes/usuários distintos.

ODEE6: valorize os momentos individuais e grupais

Os momentos individuais são necessários sobretudo para desenvolver a autonomia, pois o aprendizado é algo singular. Cada um aprende de um jeito específico. Assim, o aprendizado se estabelece de acordo com a conexão que o conteúdo apresentado faz com o repertório de referências e vivências anteriores de cada um. No entanto, os momentos em grupo devem ser oportunizados, e as trocas devem ser estimuladas para que sejam desenvolvidas as habilidades de comunicação e colaboração, o entendimento de seu lugar na sociedade e seja praticado o olhar de empatia, competências importantes para qualquer profissão, especialmente para o designer.

Anastasiou e Alves (2005) apontam que a ensinagem é um ato social, e que o(a) discente como sujeito em seu processo de aprendiz tem no trabalho em grupo a oportunidade

de atuar ativamente. As habilidades de trabalhos grupais auxiliam no desabrochar da inteligência relacional (capacidade pessoal de interagir com outros indivíduos no contexto grupal em que atuam). Para isso, apontam como fundamental “a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 83). As autoras afirmam que o trabalho grupal não é caracterizado pela junção de discentes, e, sim, pelo desenvolvimento de relações inter e intrapessoais, bem como pelo compartilhamento de objetivos, uma prática comum no ensino superior, sobretudo em disciplinas projetuais do Design.

ODEE7: priorize o aprendizado e não a avaliação

A preocupação com a avaliação faz com que o(a) discente gaste mais energia para atingir a nota, enquanto deveria despender maior esforço para aprender. Deve-se ter em mente que a prioridade da estratégia de ensinagem é conquistar o aprendizado e que, portanto, a avaliação não deve ser sentida como um fardo. Caso contrário, funcionará como um empecilho para a concretização da ensinagem. É fato que boas notas são consideradas como consequência de uma aprendizagem bem-sucedida, mas essa concepção não pode ser considerada como verdade absoluta. Na proposta de ensino horizontal, as notas não devem ser encaradas como prêmios, pois podem causar disputa, sentimento de comparação e frustração.

Sabe-se que a avaliação faz parte do processo educativo, por isso dentro do processo de ensinagem sugere-se que seja feita com centralidade no(a) discente, avaliando o percurso que percorreu, o quanto se dedicou para as atividades, o quanto colaborou com os colegas e o quanto foi transformado(a) pelas situações que experienciou.

ODEE8: busque a dúvida

A dúvida é algo comum dentro do processo educativo, contudo é preciso ter cautela, pois ela pode se tornar um empecilho para a fluidez das estratégias de ensinagem. Caso se perca o *timing* correto para sanar as dúvidas, corre-se o risco de que a consolidação do aprendizado seja afetada, portanto, é necessário que perguntas sejam usualmente incitadas pelo(a) docente, ao invés de esperar que a iniciativa parta do lado discente. Discentes com perfil mais tímido geralmente têm hesitação em fazer questionamentos, por isso, na maioria das vezes, irão guardar as dúvidas para si, o que pode comprometer a compreensão do conteúdo ou das atividades, impactando no aprendizado.

Nesse sentido, sugere-se que o(a) docente, como mediador(a) do processo de ensinagem, oportunize regularmente os questionamentos, não apenas proporcionando momentos específicos para respondê-los, mas também tendo a sensibilidade para identificá-los sempre que surgirem. É preciso deixar claro que é normal não entender algo, ou entender parcialmente, que as dúvidas fazem parte do processo, o que não se pode é deixar de saná-las ou de se expressar. Por mais que haja a preocupação do(a) docente em deixar seus discentes à vontade para perguntar sempre que sentirem a necessidade, é comum haver hesitação, timidez ou mesmo falta de iniciativa da parte discente de se expressar em meio à turma. Por isso, sugere-se que a dúvida seja buscada pelo docente, não apenas de forma abrangente, mas também individualmente, de maneira mais íntima, para cada discente em particular. Desse modo é possível diminuir as barreiras da timidez e criar relações de intimidade, possibilitando situações para se expressarem.

ODEE9: centralize o conteúdo online

De modo a favorecer o aprendizado, facilitar as atividades, tornar o conteúdo acessível e ampliar as possibilidades das estratégias de ensinagem, recomenda-se que o(a) docente utilize as mídias digitais a seu favor e centralize o material da disciplina na internet. Essa é uma estratégia usualmente utilizada no ensino do Design, onde é criada uma pasta única relacionada à disciplina e disponibilizada para toda a turma, podendo conter todo tipo de material relacionado à disciplina, organizado por pastas, como: plano de ensino, cronogramas, slides, textos, referências, bibliografias, atividades, entregas, planilhas avaliativas ou quaisquer materiais relativos à disciplina.

A ideia de centralizar o conteúdo online é torná-lo acessível, permitir a flexibilidade dos estudos e possibilitar autonomia aos(às) discentes, para que estes possam acessar o conteúdo sempre que sentirem necessidade. Disponibilizar o conteúdo online permite acessá-lo fácil e rapidamente, de qualquer lugar e em qualquer momento, o que pode ajudar os(as) discentes em muitas situações, como em caso de faltarem a alguma aula, de passarem por algum momento de desatenção durante as aulas, ou como consulta para estudos. Também é possível facilitar a entrega de atividades, viabilizando a entrega de arquivos digitais e propiciando o acesso às entregas dos colegas, para que possam compará-las com as suas, o que facilita bastante também para o(a) docente, que terá mais controle sobre sua disciplina e seus discentes.

ODEE10: reconheça os méritos

Por último, mas não menos importante, alvitra-se que os méritos discentes sejam sempre reconhecidos dentro do processo de ensinagem. O elogio favorece o sucesso das estratégias de ensinagem, pois ajuda na construção da confiança e autoestima discente, que tem seus esforços reconhecidos e sente-se gratificado por isso. Mesmo em estruturas horizontais de ensino, no espaço da sala de aula, a figura docente é considerada a autoridade, por isso receber um enaltecimento de sua parte sempre impactará nos(as) discentes de forma positiva, que se sentirão estimulados(as) a desenvolverem suas capacidades.

Reconhecer os méritos significa valorizar os esforços, as jornadas, as superações e os resultados, construindo uma relação de respeito. É ser otimista e olhar sempre para o lado bom das coisas que o(a) discente conquistou com a experiência da disciplina. Para esse fim, é necessário que o(a) docente pratique a centralidade no discente e tenha empatia para reconhecer o mérito dentro da particularidade de cada discente, pois cada um se desenvolve à sua forma. Todavia, deve-se cuidar para que os méritos sejam reconhecidos de maneira equilibrada, pois elogiar alguns demais e outros de menos pode gerar situações prejudiciais para o aprendiz, como comparações e atritos, coisas que as estratégias de ensinagem visam combater.

Cabe lembrar que as ODEEs consistem em sugestões para a estruturação de estratégias de ensinagem em disciplinas, sua aplicação não possui caráter de obrigatoriedade, tampouco visa determinar soluções. A fim de exemplificar a sua utilização, no próximo tópico estão ponderadas algumas instruções sobre como implementá-las.

5.6 RECOMENDAÇÕES DE USO DAS ODEES

Em relação ao uso prático das ODEEs, elas podem ser utilizadas como referências ou como critérios guia para a criação de estratégias de ensinagem em disciplinas, e ainda podem servir de base para a elaboração de atividades e avaliações. Sugere-se que as estratégias de ensinagem sejam organizadas conforme a estrutura de quadro proposta por Anastasiou e Alves (2005), apresentada no QUADRO 12 e exemplificado a seguir a partir de uma estratégia realizada na *Disc Obg 2*.

QUADRO 12 – EXEMPLO DE ESTRUTURA DA ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM
“LINHA DO TEMPO DE PESQUISADOR”

Estratégia de ensinagem: linha do tempo de pesquisador			
Consiste...	Operações de pensamento (predominante)	Dinâmica da atividade	Avaliação
<p>Numa possibilidade de entender a trajetória necessária para se tornar um pesquisador da área do Design. Também é uma oportunidade para aprender a realizar um procedimento de coleta de dados por meio de entrevista, sintetizando e organizando as informações.</p>	<p>Oratória Habilidades colaborativas Criatividade Coleta e síntese de dados</p>	<p>Ao serem apresentados aos pesquisadores convidados, os(as) discentes devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se organizar em grupos e escolher um pesquisador para participar da atividade; 2. Realizar perguntas relativas a trajetória do pesquisador, como campo da pesquisa, área de formação, pesquisas desenvolvidas, datas de marcos importantes, etc. 3. Deve-se evitar que emitam juízo e/ou que possam enviesar as respostas; 4. Anotar as respostas e fazer rascunhos da linha do tempo; 5. Elaborar a RGS junto ao pesquisador; 6. Agradecer ao pesquisador pela participação; 7. Apresentar a RGS em grupo. 	<p>Observação das habilidades dos estudantes quanto a: elaboração das perguntas, envolvimento com o pesquisador, capacidade criativa, colaboração, bem como do desempenho e da oratória no momento da apresentação.</p>

FONTE: elaborado pela autora, com base em Anastasiou e Alves (2005).

A situação ideal é que as estratégias de ensinagem sejam desenvolvidas pelo(a) docente durante a elaboração do plano de ensino da disciplina em que serão aplicadas, momento em que as ODEEs devem ser utilizadas. No caso do curso de Design Gráfico da UFPR, o plano de ensino geralmente é concebido antes do período letivo em que ocorre a disciplina, de acordo com o plano pedagógico do curso e enviado à coordenação. Todavia, pode ocorrer a construção do plano de ensino colaborativamente com os(as) discentes, como ocorreu nas disciplinas acompanhadas na etapa de sondagem da pesquisa (apresentadas no tópico 3.4.1), neste caso, as estratégias de ensinagem foram desenvolvidas durante as primeiras aulas da disciplina e os(as) discentes participaram da elaboração.

5.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo foram apresentadas as ODEEs e o seu processo de elaboração, a partir de uma breve pesquisa para sua definição, da seleção de requisitos, bem como dos achados levantados durante o levantamento teórico e insights oriundos da análise dos dados. Em seguida foram apresentadas reflexões sobre sua caracterização e recomendações para sua utilização.

No capítulo seguinte são feitas as considerações finais do trabalho, confirmando a conquista dos propósitos da pesquisa, apresentando as conclusões, também as possíveis contribuições e os desdobramentos.

6 CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS

Esta dissertação obteve como resultado a proposição de orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem, a partir da resposta à seguinte questão de pesquisa: *como estratégias de ensinagem podem propor experiências participativas/ativas para discentes de graduação em Design Gráfico?*

Para respondê-la, foi proposto o método de estudo de caso organizado em quatro etapas de pesquisa: Etapa I, Etapa II, Etapa III e Etapa IV. Tal estruturação mostrou-se como adequada, uma vez que permitiu a consolidação do estudo de forma progressiva e fluida, para então apresentar a proposta das ODEEs. Os procedimentos adotados para as respectivas fases também mostraram-se como apropriados, pois permitiram alcançar os objetivos específicos almejados.

Na Etapa I, foram realizadas as revisões bibliográficas que permitiram explorar os conceitos, bem como adquirir a contextualização e a compreensão necessária sobre as principais teorias abordadas na pesquisa. Também houve a sondagem/exploração inicial que permitiu uma melhor preparação para a coleta de dados. Nesta etapa, foi possível atingir o objetivo específico: *a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o Learning Experience Design e estratégias de ensinagem.*

Na Etapa, II houve a coleta de dados da pesquisa realizada por meio dos procedimentos: observações participantes, entrevistas, grupos focais e questionários. Os procedimentos utilizados permitiram angariar uma grande quantidade de informações, as quais proporcionaram as propriedades necessárias para se atingir o objetivo específico: *b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design Gráfico e possíveis estratégias de ensinagem existentes.*

Na Etapa III, os dados brutos adquiridos na etapa anterior foram tratados, codificados e analisados, de modo a relacioná-los aos aspectos teóricos da Etapa I e identificar requisitos para a elaboração das ODEEs, dessa forma foi possível atingir parcialmente o objetivo específico: *c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas.*

Na Etapa IV, foram construídas as orientações, por meio da caracterização das ODEEs, da elaboração de requisitos, dos achados do levantamento teórico e de insights oriundos da análise dos dados, dessa forma atingindo em totalidade o objetivo específico: *c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas.*

No entanto, mesmo tendo alcançado o objetivo proposto, almejava-se que a etapa IV também compreendesse um momento de validação das ODEEs, dessa forma teria sido possível observar a sua aplicação na prática e verificar sua eficácia, de modo a detectar oportunidades de melhorias e compreender uma última fase de refinamento. Contudo, não foi factível por conta do cronograma atípico em que o curso de graduação em Design Gráfico da UFPR enfrentava, que compreendeu aulas de outubro de 2022 a fevereiro de 2023, para superar os impactos provocados pela paralisação das aulas durante o período de restrições da pandemia de COVID-19. Dessa forma, sugere-se a fase de validação e refinamento das ODEEs como possibilidades de desdobramento da pesquisa.

O estudo de caso realizado, por meio das observações participantes, entrevistas, grupos focais e questionários permitiram responder a pergunta de pesquisa – *como estratégias de ensinagem podem propor experiências participativas/ativas para discentes de graduação em Design Gráfico?* –, por meio da averiguação dos pressupostos definidos para a análise da coleta dos dados: 1) *Quando o(a) docente, em sua disciplina, considera processos de ensinagem em seu plano de ensino, pode favorecer o protagonismo discente e a sua participação ativa na aprendizagem;* e 2) *Por conseguinte, a participação discente mais ativa na disciplina e no desenvolvimento das atividades, advindas de situações e de problemáticas da sociedade, de seus(suas) colegas de turma e de reflexões pessoais, pode resultar em experiências mais significativas, favorecendo a aprendizagem,* os quais ambos foram comprovados com respostas positivas nas três disciplinas experienciadas.

Assim, foi possível adquirir o embasamento necessário para a elaboração das ODEEs. Dessa forma, acredita-se que o objetivo geral desta dissertação: *propor orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico, quanto ao fomento do protagonismo discente,* tenha sido conquistado.

Quanto aos pontos altos identificados na pesquisa, destaca-se o contentamento com a seleção das disciplinas *Disc Obg 1, Disc Obg 2 e Disc Opt* e as trocas com as respectivas docentes. Apesar da postura de imparcialidade necessária para a pesquisa e do critério não probabilístico de seleção, é inegável a sorte em ter tido selecionado exatamente estas pois, apesar de compreenderem diferentes aspectos, cada uma se destacou em sua particularidade, sendo todas muito apreciadas pelos(as) discentes. Quanto às docentes, todas foram receptivas à pesquisa e, embora cada uma possuísse seus atributos característicos e utilizasse suas ferramentas específicas, coincidentemente todas consideraram o protagonismo discente e utilizaram estratégias de ensinagem em suas disciplinas, contribuindo de forma generosa para a pesquisa.

Quanto às dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, destaca-se o já comentado enfrentamento da pandemia de COVID-19 que afetou não apenas o calendário da graduação, destoando-o do da pós-graduação, mas que também impactou as relações sociais, dificultando a aproximação com os(as) docentes e colegas do mestrado, ainda prejudicou a saúde mental e o bem estar durante a pesquisa, que em condições comuns já seria um momento atribulado. Também houve dificuldade na seleção das disciplinas para realizar as observações participantes, durante o primeiro contato realizado com docentes do curso de Design Gráfico, alguns não foram receptivos à realização da pesquisa em sua disciplina, sendo necessário mudar o plano inicial. Por um lado, essa situação causou constrangimento e insegurança para realizar a pesquisa, mas, por outro, permitiu chegar até a *Docente1*, a *Docente2* e a *Docente3* que foram extremamente gentis e abraçaram a pesquisa.

Com este estudo, espera-se contribuir para os campos de estudo sobre Design e Educação, para a difusão de pesquisas que coloquem o discente em centralidade e que abordem o protagonismo discente, bem como na diminuição da escassez de estudos relacionados a *Learning Experience Design* e estratégias de ensinagem, identificados na revisão de literatura. Sobre as ODEEs espera-se que sirvam de auxílio a docentes para desenvolverem estratégias de ensinagem em suas disciplinas, estimulando o protagonismo discente e consequentemente proporcionando um aprendizado mais assertivo, gerando experiências participativas/ativas.

Como possibilidades de desdobramentos da pesquisa, sugere-se a já mencionada validação das ODEEs, apresentando aplicações práticas em disciplinas e almejando seu refinamento; um aprofundamento na análise dos dados para relacioná-los às teorias abordadas na fundamentação teórica, tendo em vista tornar a caracterização das ODEEs mais concreta e robusta; e ainda a elaboração de relatos de experiências das disciplinas observadas, de modo a construir textos científicos relacionados a Design, Educação e práticas de ensino.

Por fim, retomo a indagação trazida na introdução da dissertação, inspirada nas palavras de Freire (2018): *como criar possibilidades para que a construção própria do aprendizado aconteça?* Após todo o aprendizado possibilitado por esta pesquisa, é possível respondê-la agora com uma sugestão: por meio da utilização de estratégias de ensinagem que proporcionem o protagonismo discente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2015. p. 16-44.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. p. 75-106.

ARAÚJO, I. L. *et al.* O pedagogo e os modelos educacionais: pedagogia, andragogia e heutagogia. **Revista Criar Educação**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 279-302, 2021.

ARIAS, J. O. C.; YERA, A. P. O que é a Pedagogia Construtivista? **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 5, n. 8, p. 11-22, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Curitiba: Penso Editora, 2015.

BENEDEK, A. Learning design versus learning experience design: is the experience API making the difference. **Edulearn13 Proceedings**, Barcelona, p. 2609-2621, 2013.

BENNETT, A. G.; RARIG, A. Icograda Design Education Manifesto. *In*: BENNETT, A. G.; VULPINARI, O. **Icograda Design Education Manifesto**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/4463/1/IcogradaEducationManifesto_2011.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

BERTONI, C. F.; SILVEIRA, A. L. M., MEYER, G. C. A educação superior em design: dilemas e desafios. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTEGRATION OF DESIGN, ENGINEERING AND MANAGEMENT FOR INNOVATION, 4., 2015, Florianópolis. **Trabalhos apresentados** [...]. Florianópolis: [s.n.], 2015.

BRAGA, M. C.; CORRÊA; R. O. (org.). O contexto da institucionalização do design no Paraná: notas sobre o cenário social, econômico e cultural em Curitiba nos anos 1970. *In*: HISTÓRIAS do Design no Paraná. Curitiba: Insight Editora, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUCHANAN, R. Human-centered Design: Changing Perspectives on Design Education in the East and West. **Design Issues**, [s.l.], v. 20, n. 1, Winter 2004.

BUCHANAN, R. Human dignity and human rights: thoughts on the principles of human-centered design. **Design Issues**, [s.l.], v. 3, n. 17, p. 35-39, 2001.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARDOSO, R. **Design para um Mundo Complexo**. São Paulo: Cosac & Naif, 2012.

CARDOSO, R. **Uma introdução à história do Design**. São Paulo: Edgar Blücher, 2000.

CHANG, Y. K.; KUWATA, J. Learning experience design: Challenges for novice designers. **Learner and user experience research**, 2020.

CLARK, D. **Learning experience design**: how to create effective learning that works. London: Kogan Page, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. **Portal Democrático de Atos Normativos de Educação**, [s.l.], 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces0504.pdf?query=Normas%20estaduais. Acesso em: 8 abr. 2023.

COUTINHO, S. G.; LOPES, M. T. Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. *In*: BRAGA, M. C. (org.). **O papel social do design gráfico**: história, conceitos & atuação profissional. São Paulo: Editora SENAC, 2011. p. 137-162.

COUTO, R. M. de S. *et al.* **Design em situações de ensino-aprendizagem**: 20 anos de pesquisa no Laboratório Interdisciplinar de Design/Educação. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação Social**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NtyYdh8Qf7FCtSCvCNtSwWq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2022.

DANGWAL, R.; THOUNAOJAM, M. Self regulatory behaviour and minimally invasive (MIE) education: A case study in the Indian context. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 120, 2011.

DEBALD, B. S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, [s.l.], v. 3, 2003.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 97p.

DRIVER, R. *et al.* Constructing scientific knowledge in the classroom. **Educational Researcher**, [s.l.], v. 23, p. 5-12, 1994.

DUTRA, D. C. Situando o traço: uma proposta filosófica para a Teoria da Comparação Jurídica. **Revista Direito e Práxis**, [s.l.], v. 9, p. 1221-1248, 2018.

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. Behaviourism, Cognitivism, Constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. **Performance Improvement Quarterly**, [s.l.], v. 26, n. 2, 2013.

FARIAS, P. A. M. D.; MARTIN, A. L. D. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 39, p. 143-150, 2015.

FERREIRA, E. C. K. **Os Currículos mínimos de Desenho Industrial de 1969 e 1987: origens, constituição, história e diálogo no campo do Design**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FLOOR, N. Learning Experience Design canvas. **lxd.org**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://lxd.org/learning-experience-canvas/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FLOOR, N. Fundamentals of Learning Experience Design. **lxd.org**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://lxd.org/fundamentals-of-learning-experience-design/the-origin-of-learning-experience-design/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FOLLMANN, G. B.; BRAGA, M. C. Criação e implantação do curso de “Design” da UFPR. In: BRAGA, M. C.; CORRÊA, R. O (org.). **Histórias do Design no Paraná**. Curitiba: Insight Editora, 2014. p. 137-156.

FONTOURA, A. M. A interdisciplinaridade e o ensino do design. **Revista Projetica**, [s.l.], v. 2, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/8855>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FREITAS, S. F. **A influência de tradições acríticas no processo de estruturação do ensino/pesquisa de design**. 1999. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à Psicologia Escolar**, [s.l.], v. 3, p. 61-78, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIEDMAN, K. Models of design: Envisioning a future design education. **Visible language**, [s.l.], v. 46, n. 1/2, p. 132, 2012.

FRIEDMAN, K. **Design education today: challenges, opportunities, failures**. Chatterjee Global/150th anniversary Commemorative Lecture, College of Design, Architecture, Art and Planning, the University of Cincinnati, October 3, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/40519668>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FÜHR, R. C.; HAUBENTHAL, W. R. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. **Educação no Século XXI**, [s.l.], v. 36, p. 61-64, 2018.

GARRET, J. J. The Elements of User Experience. **jjg.net**, [s.l.], 2000. Disponível em: <http://www.jjg.net/elements/pdf/elements.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

GARRET, J. J. **The Elements of User Experience**: user-centered design for the web and beyond. Berkeley: New Riders, 2011.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI, P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

GIACOMIN, J. What is Human Centered Design? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 10., 2012, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 148-161.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IDEO. **HCD – Human Centered Design**: kit de ferramentas. EUA: Ideo, 2008. 102 p. Disponível em: <http://www.ideo.com/work/human-centered-design-toolkit/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

INOVAÇÃO. *In*: SIGNIFICADOS, Dicionário Online de Português. 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inovacao/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KRIPPENDORFF, K. Propositions of Human-centeredness: A Philosophy for Design. *In*: DURLING, D.; FRIEDMAN, K. (ed.). **Doctoral Education in Design**: foundations for the Future. Staffordshire (UK): Staffordshire University Press, 2000. p. 55-63.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, [s.l.], v. 5, n. 1, 2001.

LAGE, M. J.; PLATT, G. The internet and the inverted classroom. **The Journal of Economic Education**, Washington, v. 31, n. 1, p. 11, 2000.

LANDIM, P. C. **Design, empresa, sociedade, cultura acadêmica**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

LEE, E., HANNAFIN, M.J. A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. **Education Tech Research Dev**, [s.l.], v. 64, p. 707-734, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>. Acesso em: 8 fev. 2023.

LEITE, J. S. **Preâmbulo a um estudo sobre a função pedagógica do Design**. Paper produzido para ECO/UFRJ, 1998. Disponível em:

http://www.academia.edu/5200398/Preambulo_a_um_estudo_sobre_a_funcao_pedagogica_no_ensino_de_design. Acesso em: 20 ago. 2020.

LINHA de pesquisa. **SACOD**, Curitiba, [ca 2022]. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/ppgdesign/apresentacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

LUGLI, D. M. **Human-centered Education**: uma proposta para a educação em design. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MOURA, H.; C. F. BERTONI; SILVEIRA, A. L. M. S. Um retrato da atual educação superior em Design no Rio Grande do Sul. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 2014, Gramado. **Proceedings** [...]. Gramado: [s.n.], 2014.

MALOUF, D. Design education of the future. *In*: INTERNATIONAL Council of Design Education. **Icograda Education Manifesto**, 2011. p. 98-103 Disponível em: https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/4463/1/IcogradaEducationManifesto_2011.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. G. F. A etimologia da palavra desenho (e design) na sua língua de origem e em quatro dos seus provincianismos: desenho como forma de pensamento de conhecimento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007. **Fórum de pesquisa** [...]. São Paulo: [s.n.], 2007.

MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J.; POLLOCK, J. E. **O ensino que funciona**: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENEGHETTI, C. O. O perfil das novas competências na atuação bibliotecária. *In*: SILVA, S. C. C. **Bibliotecária de gestão de produto**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2022. p. 225-244.

MEYER, M. W.; NORMAN, D. Changing Design Education for the 21st Century. **She Ji: The Journal of Design, Economics and Innovation**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 13-49, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MOMETTI, A. C. Novos tempos exigem novas posturas: o papel do professor na Educação 4.0. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: [s.n.], 2020. Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1789>. Acesso em: 3 mar. 2022.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MUCH, L.; BONFADA, K. M.; TERRAZZAN, E. A. Mudança na prática docente: incentivando o protagonismo discente. **RELACult** – Revista Latino-Americana De Estudos em Cultura e Sociedade, [s.l.], v. 4, ed. esp., 2018.

NORMAN, D. A. **Don Norman**: o termo “UX” – NNgroup, 2016. 1 vídeo (1min49s). Disponível em: <https://youtu.be/9BdtGjoIN4E>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NORMAN, D. A. Human centered design considered harmful. **Interactions**, [s.l.], v. 12, n. 4, p. 14-19, 2005.

NORMAN, D. A. **The design of everyday things**. New York: Basic Books, 2013.

NORMAN, D. A.; NIELSEN, J. The Definition of User Experience (UX). **NNGroup**, [s.l.], 1 mar. 2006. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/definition-user-experience/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

OLIVEIRA, S. S. A. Protagonismo Discente: uma prática desafiadora e inovadora na educação básica de um colégio no recôncavo baiano. *In* REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 15., 2020, Salvador. **Trabalhos apresentados [...]**. Salvador: [s.n.], 2020.

ORIENTAÇÃO. *In*: PRIBERAM, Dicionário Online de Português. 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/orientação>. Acesso em: 28 mar. 2023.

OVERBY, K. Student-Centered Learning. **ESSAI**, [s.l.], v. 9, n. 32, p. 109-112, 2011.

PADOVANI, S.; BUENO, J.; OLIVEIRA, J. F. Representações Gráficas de Síntese (RGS): em busca de uma elucidação do conceito| Graphic Representations for Synthesis (GRS): in search of a conceptual elucidation. **InfoDesign** – Revista Brasileira de Design da Informação, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 131-151, 2020.

PEDAGOGIA Griô. **Grãos de Luz**, Lençóis, [2021?]. Disponível em: <http://graosdeluzegrio.org.br/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PORTUGAL, C.; COUTO, R. M. S.; GISBERT, J. C. A. A linha de pesquisa design em situações de ensino-aprendizagem. *In*: COUTO, R. M. S. *et al.* (org.). **Design em situações de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

PROJETO pedagógico do curso de design gráfico. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/coordesign/ppc-design-de-produto/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

PROTAGONISMO. *In*: PRIBERAM, Dicionário Online de Português. 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/protagonismo>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PROTAGONISMO. *In*: SIGNIFICADOS, Dicionário Online de Português. 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/protagonismo/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PUGENS, N. B.; HABOWSKI, A. C. **Da Pedagogia Crítica de Freire à Pedagogia Científica de Montessori**: algumas aproximações. [S.l.: s.n.], 2020.

RAZZA, B. M.; ROTHER, C. P. A.; SILVA, J. C. P.; PASCHOARELLI, L. C.; NASCIMENTO, R. A. A implantação do ensino de Design no Brasil: considerações sobre o momento histórico e o modelo adotado. **Educação Gráfica**, [s.l.], 2007. Disponível em: <http://www.educacaografica.inf.br/artigos/a-implantacao-do-ensino-de-design-no-brasil-consideracoes-sobre-o-momento-historico-e-o-modelo-adotado>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROGAL, M. Positioning Communication Design. *In*: INTERNATIONAL Council of Design Education. **Icograda Education Manifesto**, 2011. p. 116-119 Disponível em: https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/4463/1/IcogradaEducationManifesto_2011.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1995.

RUSSO, Â. C. R.; MACEDO, T. F. de O.; FERREIRA, L. A. Reflexões sobre o protagonismo discente na construção de um festival de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS: PRÁTICAS, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, 2015, Bauru. **Trabalhos apresentados [...]**. Bauru: [s.n.], 2015. v. 5.

SANDERS, E. B.-N.; STAPPERS, P. J. Co-creation and the new landscapes of design. **Co-design**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008.

SANTOS, A. **Seleção de método de pesquisa**: guia para pós-graduandos em design e áreas afins. Curitiba: Insight, 2018.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, v. 12, p. 152-165, jan.-abr. 2007.

SCHÖN, D A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.

SILVA, A. L. S. V. *et al.* O Design da Informação no histórico da Metadisciplina. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESIGN DA INFORMAÇÃO – CIDI E CONGIC, 9., 2019, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2019.

SILVA, A. L. S. V. *et al.* Metadisciplina na inter-relação entre o design e a educação. *In*: EDUCAÇÃO no século XXI: Artes & Design. Belo Horizonte: Poisson, 2018. p. 175-187.

SILVA, A. L. S. V.; CARNEIRO, A. C.; LOUREIRO JR, E. A. P.; CALVET, L. B.; FURTADO, V. S. M. O Design de Informação na tradução dos métodos da Metadisciplina. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESIGN DA INFORMAÇÃO, 9.; CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN DA INFORMAÇÃO, 9., 2019, São Paulo. Anais [...].* São Paulo: Blucher, 2019. P. 714-725.

SILVA, A. N. G. da. **Diretrizes para o estímulo à colaboração entre estudantes de design.** 2018. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, E. A.; DELGADO, O. C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Rev. Espaço Acadêmico**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018.

SILVA, L. P. O Construtivismo e a Pedagogia Waldorf: teorias educacionais aplicadas em diferentes contextos escolares. **Dentro da Educação**, p. 237, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 15, n. 1-16, p. 61, 2014.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, R. H.; OLIVEIRA, M. G. A. M.; SILVA, R. M. Atitudes docentes que promovem o protagonismo discente: desenvolvimento de competências discentes para uma aprendizagem ativa. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, XCIDU, 2018, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: [s.n.], 2018. p. 1-12.

STORYSET. Disponível em: storyset.com. Acesso em: 10 abr. 2023.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TOMHAVE, B. **Alphabet Soup: Making Sense of Models, Frameworks, and Methodologie** 2005 Disponível em: http://www.secureconsulting.net/Papers/Alphabet_Soup.pdf. Acesso em: 30 mar. 2015.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In: TORRES, P. L. (org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.* Curitiba: Senar, 2014. p. 61-93.

TRIGGS, T. The future of design education. *In: INTERNATIONAL Council of Design Education. Icograda Education Manifesto, 2011.* p. 124-127 Disponível em: https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/4463/1/IcogradaEducationManifesto_2011.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

VAN SECKER, C. E.; LISSITZ, R. W. Estimating the impact of instructional practices on student achievement in science. **Journal of Research in Science Teaching**, [s.l.], v. 36, n. 10, 1110-126, 1999.

VAN VLIET, V.; JANSE, B. Mind Mapping. **Toolshero**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.toolshero.com/personal-development/mind-mapping/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 24, p. 579-608, 2016.

VASSÃO, C. A. Uma abordagem para o entendimento do “ecossistema” como objeto de conhecimento e ação prática. *In*: ARRUDA, A. J. V. **Design & Inovação Social**. São Paulo: Blucher, 2017.

VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. **Estratégias de Ensino/Aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching**: five key changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Introducing the world of education**: a case study reader. Sage: Thousand Oaks, 2005.

APÊNDICE 1
TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DE VOZ
PARA PESQUISA

Título do Projeto: Protagonismo discente e *Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem para a educação em Design.

A pesquisadora Prof.a Dra. Carolina Calomeno, responsável pelo projeto Protagonismo discente e *Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem para a educação em Design, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz para este estudo, com garantia de proteção de identidade.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima com proteção de imagem do participante.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com as pesquisadoras e outra com o(a) participante da pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Prof.a Dra. Carolina Calomeno
Pesquisadora responsável

Autorizo o uso de minha imagem e/ou som de voz exclusivamente para esta pesquisa.

(nome por extenso do participante da pesquisa)
Participante da pesquisa

APÊNDICE 2
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 Para Discentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para discentes

Título do Projeto: Protagonismo discente e *Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem para a educação em Design

Pesquisadora Responsável: Prof^ª. Dra. Carolina Calomeno

Pesquisadora Colaboradora: Juliane Brito Scoton de Souza

Local da Pesquisa: Universidade Federal do Paraná

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba, Paraná

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Protagonismo discente e *Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem para a educação em Design tem como objetivo propor orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico, quanto ao fomento do protagonismo discente. Tais orientações servirão de apoio para docentes que queiram produzir seu material didático com abordagem centrada no discente.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: fazer parte das etapas de observação participante, entrevista e grupo focal, descritas a seguir.

A "observação participante" será realizada durante as aulas da disciplina "xxxxx" na Universidade Federal do Paraná, na qual você já participa como discente. Para isso, será necessário que você participe da rotina das aulas conforme realizadas normalmente. Neste caso, junto a você e ao(a) docente haverá uma pesquisadora. Por parte da equipe pesquisadora não será solicitada nenhuma tarefa a você. Serão observadas até 8 aulas no período do semestre de aulas, compreendendo de Outubro de 2022 a Dezembro de 2022. A duração de cada observação será o mesmo tempo de duração das aulas. Não haverá necessidade de deslocamento seu, visto que esta pesquisa acontecerá no mesmo tempo e local de suas aulas. As observações serão registradas em diários de observações através de anotações que serão descartadas em até 5 anos após o término da pesquisa e não haverá nenhum tipo de identificação nos dados coletados. Ao final da disciplina será solicitado o preenchimento de um questionário para coletar dados qualitativos sobre as aulas, o qual também não haverá nenhum tipo de identificação.

Já o “Grupo focal” funcionará como uma dinâmica de entrevista em grupo e compreenderá um roteiro de perguntas pré-estruturado. As perguntas serão feitas a todos, simultaneamente, no intuito de coletar percepções e sugestões sobre as aulas experienciadas, bem como dados para direcionar o desenvolvimento das orientações propostas pela pesquisa. Para isso, será necessário que você participe do Grupo Focal que será realizado na Universidade Federal do Paraná, no laboratório LabDSI, no departamento de Design, o qual durará no máximo uma hora e acontecerá em meados de Dezembro de 2022. A dinâmica será registrada por meio de anotações

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

textuais, vídeos, gravações de áudio e fotografias, que serão descartados em até 5 anos após o término da pesquisa. Caso as imagens sejam utilizadas para a dissertação, os rostos dos participantes serão desfocados e seus nomes serão preservados.

A “Entrevista” será realizada presencialmente e seguirá os mesmos critérios do grupo focal, mediante roteiro semi-estruturado de perguntas referentes ao tema desta pesquisa. O local de realização será no laboratório LabDSI na Universidade Federal do Paraná, no departamento de Design e o seu tempo de duração estimado é de 30 minutos. Participarão da entrevista um entrevistado(a) (você) e a pesquisadora. As respostas das perguntas serão registradas através de anotações textuais, vídeos, gravações de áudio e fotografias os quais serão descartados em até 5 anos após o término da pesquisa. Caso as imagens sejam utilizadas para a pesquisa, os rostos dos participantes serão desfocados e seus nomes serão preservados.

O “Questionário” será realizado online, enviado por e-mail via plataforma GoogleForms e consistirá num roteiro de perguntas para serem respondidas, referentes à disciplina experienciada. O tempo para execução do questionário é livre e as respostas serão individuais. As respostas serão utilizadas para colher informações qualitativas sobre as disciplinas, não serão identificadas e todos os dados serão descartados em até 5 anos após o término da pesquisa.

Desconfortos e riscos: na sequência apresentam-se os possíveis desconfortos e riscos de cada etapa.

Os prováveis riscos associados à “Observação Participante” são o desconforto e a insegurança. Inicialmente é possível que você tenha algum desconforto devido a situação atípica de estar sendo observado(a) por alguém externo a sua rotina. Você também pode não entender a proposta da pesquisa e sentir-se inseguro(a). No entanto, espera-se que a partir das sequenciais participações da pesquisadora nas aulas, gradualmente, o desconforto e a insegurança poderão ser minimizados. Além disso, a fim de reduzir e evitar esse desconforto, a pesquisadora responsável não participará de nenhuma atividade, apenas observará e registrará suas percepções pessoais em diário de observação. Ressalta-se que a pesquisa em questão não se trata de uma avaliação, mas sim em observar como acontecem as disciplinas de modo a coletar dados para o desenvolvimento de orientações com estratégias de ensinagem com centralidade no(a) discente. Com isso se espera compreender as necessidades, barreiras e restrições de diferentes contextos disciplinas, a partir das experiências profissionais e pessoais de docentes e discentes.

Para o “Grupo focal”, “Entrevista” e “Questionário” é possível que haja constrangimento para responder às perguntas, cansaço ou desconforto quanto a duração ou forma de execução. Serão feitas perguntas somente sobre a disciplina experienciada, com o cuidado de evitar qualquer tipo de pergunta invasiva ou crítica. Será estipulado um tempo para cada atividade, com a intenção de evitar o cansaço, caso seja necessário e todos os(as) envolvidos(as) estejam de acordo, poderão ser realizadas pausas ou mesmo postergação do tempo. Ressalta-se que a participação não será obrigatória e que caso o(a) participante não queira responder alguma pergunta específica você pode optar por pular a pergunta em questão ou mesmo desistir da participação a qualquer momento. Com a realização do Grupo Focal, Entrevista e Questionário espera-se coletar dados qualitativos sobre a disciplina, buscando compreender suas necessidades, percalços e sugestões do contexto da pesquisa, tendo como embasamento opiniões de docentes e discentes.

Sigilo e privacidade: os dados coletados serão anônimos e serão descartados em até 5 anos após o término da pesquisa. Na divulgação dos resultados deste estudo sua identidade será mantida em sigilo, não será citado o seu nome nem sua imagem.

Ressarcimento e Indenização: a sua participação neste estudo é de forma voluntária. Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Ressalta-se que sua participação não é obrigatória e que caso não deseje mais participar poderá desistir a qualquer momento, em qualquer etapa, e solicitar a devolução deste

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As despesas necessárias para a execução deste estudo não são de sua responsabilidade. O estudo será realizado durante a sua rotina de aulas na Universidade Federal do Paraná, portanto, não envolve custos extras.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Carolina Calomeno e Juliane Scoton através do Departamento de Design da Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 - Ed. D. Pedro I, 8º andar, Curitiba, Paraná, e-mail <carolcalomeno.ufpr@gmail.com> e <juliane.scoton@gmail.com>, ou pelos telefones celulares (41) 99655-5666 (Carolina Calomeno) e (41) 98874-3210 (Juliane Scoton), no horário das 13h30 às 17h30 para esclarecer eventuais dúvidas e obter as informações que deseja, em qualquer momento.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 61233422.1.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.618.040 emitido em 02/08/2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÊNDICE 3
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 Para Docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para docentes

Título do Projeto: Protagonismo discente e *Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem para a educação em Design

Pesquisadora Responsável: Profª. Dra. Carolina Calomeno Machado

Pesquisadora Colaboradora: Juliane Brito Scoton de Souza

Local da Pesquisa: Universidade Federal do Paraná

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba, Paraná

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Protagonismo discente e *Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem para a educação em Design tem como objetivo propor orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico, quanto ao fomento do protagonismo discente. Tais orientações servirão de apoio para docentes que queiram produzir seu material didático com abordagem centrada no discente.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: fazer parte das etapas de observação participante e entrevista, descritas a seguir.

A "observação participante" será realizada durante as aulas da disciplina "xxxxx" na Universidade Federal do Paraná, na qual você já participa como docente. Para isso, será necessário que você participe da rotina das aulas conforme realizadas normalmente. Neste caso, junto a você e aos(as) discentes haverá uma pesquisadora. Por parte da equipe pesquisadora não será solicitada nenhuma tarefa a você. Serão observadas até 8 aulas no período do semestre de aulas, compreendendo de Outubro de 2022 a Dezembro de 2022. A duração de cada observação será o mesmo tempo de duração das aulas.. Não haverá necessidade de deslocamento seu, visto que esta pesquisa acontecerá no mesmo tempo e local onde suas aulas são realizadas. As observações serão registradas em diários de observações através de anotações que serão descartadas em até 5 anos após o término da pesquisa e não haverá nenhum tipo de identificação nos dados coletados.

Ao início da disciplina ocorrerá uma “Entrevista” a qual poderá realizada presencialmente ou virtualmente de acordo com a sua conveniência, mediante roteiro semi-estruturado de perguntas referentes ao tema desta pesquisa envolvendo a concepção da sua disciplina e os resultados esperados. O local de realização, caso presencial, será no laboratório LabDSI na Universidade Federal do Paraná, no departamento de Design, caso virtual, será via plataforma Microsoft Teams, com tempo de duração estimado de 30 minutos. Participarão da entrevista um(a) entrevistado (você) e a pesquisadora. As respostas das perguntas serão registradas através de anotações textuais, vídeos, gravações de áudio e fotografias os quais serão descartadas em até 5 anos após o

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

término da pesquisa. Caso as imagens sejam utilizadas para a pesquisa, os rostos dos participantes serão desfocados e seus nomes serão preservados.

Desconfortos e riscos: na sequência apresentam-se os possíveis desconfortos e riscos de cada etapa.

Os prováveis riscos associados à “Observação Participante” são o desconforto e a insegurança. Inicialmente é possível que você tenha algum desconforto devido a situação atípica de estar sendo observado(a) por alguém externo a sua rotina. Você também pode não entender a proposta da pesquisa e sentir-se inseguro(a) ou julgado(a). No entanto, espera-se que a partir das sequenciais participações da pesquisadora nas aulas, gradualmente, o desconforto e a insegurança poderão ser minimizados. Além disso, a fim de reduzir e evitar esse desconforto, a pesquisadora responsável não participará de nenhuma atividade, apenas observará e registrará suas percepções pessoais em diário de observação. Ressalta-se que a pesquisa em questão não se trata de uma avaliação, mas sim em observar como acontecem as disciplinas de modo a coletar dados para o desenvolvimento de orientações com estratégias de ensinagem com centralidade no discente. Com isso se espera compreender as necessidades, barreiras e restrições de diferentes contextos de disciplinas, a partir das experiências profissionais e pessoais de docentes e discentes.

Para a "Entrevista" é possível que haja constrangimento para responder às perguntas, cansaço ou desconforto quanto a duração ou forma de execução. Serão feitas perguntas somente sobre a disciplina experienciada, com o cuidado de evitar qualquer tipo de pergunta invasiva ou crítica. Será estipulado um tempo para a realização da Entrevista, com a intenção de evitar o cansaço, caso seja necessário, também poderão ser realizadas pausas ou mesmo postergação do tempo. Ressalta-se que a participação não será obrigatória e que caso não queira responder alguma pergunta específica você pode optar por pular a pergunta em questão ou mesmo desistir da participação a qualquer momento. Com a realização da Entrevista espera-se levantar dados sobre a estruturação da disciplina, entender suas especificidades e resultados esperados, bem como realizar uma aproximação da pesquisadora com o(a) docente.

Sigilo e privacidade: os dados coletados serão anônimos e serão descartados em até 5 anos após o término da pesquisa. Na divulgação dos resultados deste estudo sua identidade será mantida em sigilo, não será citado o seu nome nem sua imagem.

Ressarcimento e Indenização: a sua participação neste estudo é de forma voluntária. Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Ressalta-se que sua participação não é obrigatória e que caso não deseje mais participar poderá desistir a qualquer momento, em qualquer etapa, e solicitar a devolução deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As despesas necessárias para a execução deste estudo não são de sua responsabilidade. O estudo será realizado durante a sua rotina de aulas na Universidade Federal do Paraná, portanto, não envolve custos extras.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Carolina Calomeno e Juliane Scoton através do Departamento de Design da Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 - Ed. D. Pedro I, 8º andar, Curitiba, Paraná, e-mail <carolcalomeno.ufpr@gmail.com> e <juliane.scoton@gmail.com>, ou pelos telefones celulares (41) 99655-5666 (Carolina Calomeno) e (41) 98874-3210 (Juliane Scoton), no horário das 13h30 às 17h30 para esclarecer eventuais dúvidas e obter as informações que deseja, em qualquer momento.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 61233422.1.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.618.040 emitido em 02/08/2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÊNDICE 4

CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Artes, Comunicação e Design
Coordenação do Curso de Design Gráfico

CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS

Curitiba, 21 de julho de 2022.

Senhor/a Coordenador/a,

Declaramos que nós da Universidade Federal do Paraná do setor de Artes, Comunicação e Design, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa *Protagonismo Discente e Learning Experience Design* como estratégias de ensinagem para a educação em Design sob a responsabilidade de Carolina Calomeno, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, até o seu final em 28 de Fevereiro de 2023.

Estamos cientes que os/as participantes de pesquisa serão obtidos por meio de nossos profissionais e alunos, bem como de que o trabalho proposto deve seguir as normativas vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Atenciosamente,

Juliana Bueno

Vice-coordenadora do Curso de Design Gráfico

ANEXO 1

PLANO DE ENSINO – DISC OBG 1



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

2022 2º semestre | 17 de Outubro/2022 a 25 de Fevereiro/2023

Disciplina Obrigatória 1 (Disc Obg 1)

correspondentes ao Currículo Anterior: OD312b, OD319a e OD320b
(disciplinas exclusivas para veteranos do Design Gráfico, com GRR até 2019)

Natureza: obrigatória
Modalidade: presencial
CH total: 30h | CH semanal: 2h (às sextas-feiras das 7:30 a 9:30)
Número de turmas: 01
Número de vagas na turma: 33
Ministrante: Docente1
Email: Docente1@email.com

ementa

Design centrado no usuário: conceito, tipologia, premissas, processos, aplicações. Técnicas de inclusão do usuário no processo de design. Protocolos de coleta de dados para elaboração de requisitos.

programa

- Conceituação de DCU;
- Processos de Design Centrados no Usuário;
- Princípios de DCU;
- Técnicas e ferramentas;
- Coleta e análise de dados;
- Síntese de dados sobre os usuários;
- Avaliação de projetos sob a ótica do DCU.

objetivo geral

Capacitar os/as discentes a desenvolverem projetos centrados no usuário.

objetivos específicos

1. Explicitar o que é o DCU;
2. Incentivar o uso de abordagens centradas nos usuários;



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

3. Possibilitar que discentes compreendam melhor para quem projetamos.

procedimentos didáticos

Aulas expositivas e dialogadas, atividades avaliativas orientadas pela docente e leitura de bibliografia básica e complementar.

- a) sistema de comunicação: email
- b) modelo de tutoria (se houver monitor, bolsista, etc.): não se aplica
- c) material didático para as atividades de ensino: slides em pdf e livros
- d) infraestrutura tecnológico, científico e instrumental necessário à disciplina: pasta do Google Drive da disciplina
- e) identificação do controle de frequência das atividades: presencial
- f) carga horária semanal: 2h de atividades presenciais

formas de avaliação

75% de frequência nas aulas presenciais;
Autoavaliação (10%);
Entregas parciais 1, 2 e 3 (30%);
Trabalho Final (60%).

cronograma da disciplina

#	data	ch	conteúdo atividade	frequência avaliação
1	21out	02	Apresentação da disciplina e discussão do plano de ensino	Controle de frequência
-	28out	-	FERIADO (Dia do Servidor)	-
2	04nov	02	Conceituando Design Centrado no Usuário (DCU) <i>Definição das equipes</i>	Controle de frequência



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

3	11nov	02	Visita técnica ao CAEE – Natalie Barraga <i>(máx. 15 discentes)</i>	Controle de frequência
4	18nov	02	Processos de Design e Princípios de DCU	Controle de frequência
-	25nov	-	Definindo nosso tema/projeto e nossos usuários <i>(entrega online)</i>	<i>Semana SIEPE, sem atividades em sala de aula</i> Entrega 1 – no drive da disciplina (10%)
5	02dez	02	Técnicas e ferramentas de coleta de dados + protocolos + análise	Controle de frequência <i>Semana SIEPE, sem atividades avaliativas</i>
6	09dez	02	Síntese/Requisitos de projeto +funcionalidades	Controle de frequência
7	16dez	02	Orientação do trabalho	Controle de frequência
8	23dez	02	Pré-apresentação do trabalho <i>(processo de design+pesquisas+ideação)</i>	Controle de frequência Entrega 2 – no drive da disciplina (10%)
-	26dez a 14jan	-	RECESSO	n/a
9	20jan	02	Avaliando nosso projeto	Controle de frequência



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

10	27jan	02	Orientação do trabalho (GAs +planejamento de avaliação)	Controle de frequência
11	03fev	02	Bancas de TCC	Controle de frequência Entrega 3 – no drive da disciplina (10%)
12	10fev	02	Orientação do trabalho (refinamentos)	Controle de frequência
13	17fev	02	Apresentação do trabalho	Controle de frequência Apresentação do trabalho finalizado + entrega do relatório no drive da disciplina (60%) Preenchimento online da autoavaliação (10%)
14	24fev	02	<i>Feedback dos trabalhos</i>	Controle de frequência
-	03mar	-	<i>Exame Final</i>	Atividade avaliativa (a definir)

bibliografia básica

BARBOSA, S., SILVA, B. Interação humano-computador. São Paulo: Elsevier, 2010.
FRASCARA, J. Communication design: principles, methods and practice. New York: Allworth Press, 2004.
NIELSEN, J. Usability engineering. New York: Morgan Kaufmann, 1993.
PREECE, Jennifer; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. Design de interação: Além da interação humano computador. Porto Alegre: Bookman, 2013.

bibliografia complementar

ROCHA, H. V.; BARANAUSKAS, M.C.C. Design e avaliação de interfaces humano- computador. São Paulo: IME-USP, 2000.



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

CHAVES, I. G.; BITTENCOURT, J. P.; TARALLI, C. H. O Design Centrado no Humano na Atual Pesquisa Brasileira – Uma Análise Através das Perspectivas de Klaus Krippendorff e da IDEO. In HOLOS, V. 29, n. 6, 2013, p. 213-225.

GARRETT, J. J. The elements of user experience. New York: New Riders, 2011.

HARADA, B. et al. Design Centrado no Humano aplicado: A utilização da abordagem em diferentes projetos e etapas do Design. In Revista D: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade.; v. 8, n. 2 (2016), p.87- 107.

MAGUIRE, M. Methods to support human-centred design. In International Journal of Human- Computer Studies, vol 55, 2001, p. 587-634.

MORAES, A.; MONT ALVÃO, C. Ergonomia: conceitos e aplicações. Rio de Janeiro: Editora 2AB, 1998.

NORMAN, D. O Design do Dia-a-Dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

ANEXO 2

PLANO DE ENSINO – DISC OBG 2



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

2022 2º semestre | 17 de Outubro 2022 a 25 de Fevereiro 2023

Disciplina Obrigatória 2 (Disc Obg 2)

correspondentes ao Currículo Anterior: OD304a, OD313b e OD315b
(disciplinas exclusivas para veteranos do Design Gráfico)

Natureza: obrigatória

Modalidade: presencial

CH total: 45h | CH semanal: 3h

Número de turmas: 01

Número de vagas na turma: 33

Ministrante: Docente2

Email: docente2@email.com

ementa

Metodologia científica: elementos de pesquisa, conceito de problema, fontes de elaboração, variáveis, técnicas de coleta e análise de dados, amostragem.

programa

- Características da pesquisa científica;
- O processo de pesquisa científica;
- Tipos de pesquisa científica em Design da Informação;
- Estrutura de um projeto de pesquisa científica;
- Delimitação da pesquisa (problema, objetivos, escopo);
- Revisão da literatura e diferencial da pesquisa;
- Fundamentação teórica;
- Estrutura metodológica, métodos e técnicas;
- Relevância e contribuições da pesquisa;
- Representação dos resultados da pesquisa.

objetivo geral

Fornecer aos estudantes subsídios teórico-metodológicos para a proposição de projetos de pesquisa científica.

objetivos específicos

- Capacitar o estudante a compreender o escopo da metodologia científica;
- Instruir o(a) estudante para que ele(a) consiga selecionar métodos e técnicas para aplicar em projeto de pesquisa e justificar tal seleção.

procedimentos didáticos

A disciplina será desenvolvida utilizando o modelo de sala de aula invertida, no qual os estudantes assistem a aulas gravadas fora de sala de aula (em suas casas, por exemplo) e realizam atividades (preferencialmente em grupo) para aplicar o conteúdo em sala de aula. Esse modelo envolverá:

- a) disponibilização prévia das aulas gravadas pelo Google Drive;



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

b) realização de anotações pelo(a) estudante enquanto assiste às aulas (as anotações serão vistas pela professora em sala de aula);

c) atividades individuais ou em grupo (em sala de aula, sob orientação | mediação da professora) para aplicação dos conteúdos referentes a cada semana;

d) controle de frequência por comparecimento às aulas presenciais (realizado na sala de aula);

e) carga horária semanal de 4h aula.

formas de avaliação

Trabalhos que serão avaliados:

- 8 RRAs (Registros Rascunhados de Aprendizagem) realizados individualmente e referentes ao conteúdo das aulas gravadas semanais – peso 1.5;
- 10 exercícios teórico-práticos realizados individualmente ou em grupo (visando a aplicação do conteúdo semanal) – peso 4.5;
- Trabalho final da disciplina (projeto de pesquisa científica com tema de livre escolha do(a) estudante) realizado individualmente ou em grupo – peso 4;

Média mínima: 7 (sete).

Critérios de avaliação:

- inclusão do conteúdo solicitado nas propostas de exercício | trabalho final;
- correção ortográfica, gramatical e encadeamento lógico do texto;
- qualidade das representações gráficas incluídas nos trabalhos (legibilidade e compreensibilidade).

cronograma da disciplina

#	data	ch	Conteúdo	atividades local	avaliação frequência
1	21 out	04	Metodologia Científica x Metodologia Projetual	Apresentação do plano de ensino Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).
2	04 nov	04	Características e processo de pesquisa científica	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula)
3	11 nov	04	Tipos de pesquisa em Design da Informação	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).
4	18 nov	03	Estrutura e elementos de um projeto de pesquisa científica	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 4 horas aula).
<i>21 a 25 nov semana SIEPE sem atividades letivas</i>					
5	02 dez	03	Delimitação da pesquisa (problema, objetivos, escopo)	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).



6	09 dez	03	Revisão da literatura e diferencial da pesquisa	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula).
7	16 dez	03	Fundamentação teórica	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula)
8	23 dez	03	Estrutura metodológica, métodos e técnicas	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula)
9	20 jan	03	Relevância e contribuições da pesquisa	Assistir aula gravada + realizar anotações (ambiente externo à sala de aula) Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar RRA e exercício (frequência corresponde a 3 horas aula)
10	27 jan	03	Cenário de coleta de dados	Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar exercício (frequência corresponde a 3 horas aula)
11	03 fev	03	Representação dos resultados da pesquisa	Exercício em grupo (desenho + discussão) (sala 80_ DDesign)	Entregar exercício (frequência corresponde a 3 horas aula)
12	10 fev	03	Orientação desenvolvimento do Trabalho Final	Tirar dúvidas sobre Trabalho Final Realizar compilação dos exercícios anteriores e revisar elementos do projeto (sala 80_ DDesign)	Orientação individual ou em grupo sobre Trabalho Final (frequência corresponde a 3 horas aula)
13	17 fev	03	Apresentação do Trabalho final e avaliação entre-pares	Apresentação (em poster) do Trabalho final Avaliação entre-pares do Trabalho final	Entregar Trabalho final e Avaliação de Trabalho de outro grupo (frequência corresponde a 3 horas aula)
14	24 fev	03	Encerramento da disciplina	Entrega dos trabalhos finais corrigidos Avaliação da disciplina (desenho + discussão – turma toda em conjunto)	Participação na avaliação da disciplina (frequência corresponde a 3 horas aula)
--	03 mar	--	Exame final	Realizar prova dissertativa (sala 80_ DDesign)	Entregar prova (sem cômputo de frequência)

bibliografia básica

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1996.
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1991.
RAMPAZZO, L. Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2015.

bibliografia complementar

CRUZ, C.; RIBEIRO, U. Metodologia científica. São Paulo: Axcel Livros, 2003.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
HEEMANN, A. Vieira, L. A. A roupagem do texto científico: estrutura, citações e fontes bibliográficas. Curitiba: IBPEX, 2000.
SANTOS, A. R. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
THEREZO, G. P. Redação e leitura para universitários. Campinas: Editora Alínea, 2008.

ANEXO 3

DISC OBG 2 – ATIVIDADES RRA

Disc Obg 2

Docente2 | 2022.3

RRA | Registro rascunhado para aprendizagem¹ (atividade individual)

O que é um RRA?

- RRA é um documento produzido a mão, individualmente, pelo estudante enquanto assiste a uma aula, palestra, vídeo etc.
- Este documento inclui as anotações que o estudante fez sobre o assunto da aula, conforme sua própria avaliação de relevância, ou seja, estudantes assistindo à mesma aula podem produzir RRAs com conteúdo e formatos diferentes;
- O RRA pode incluir texto, elementos esquemáticos (e.g., setas, *boxes*, *bullets*) e elementos pictóricos (e.g., *sketches*, *doodles*);
- Há pessoas que preferem, ao invés de produzir um resumo textual, gerar uma árvore ou um mapa mental, o que nesta disciplina também será considerado um RRA.

Para que serve um RRA?

- Em termos práticos (sem glamour ;), serve como comprovante de que o estudante assistiu à aula gravada da semana no sistema de ensino-aprendizagem assíncrono;
- Em termos educacionais (com glamour ;), funciona como um ativo de memorização (termo utilizado por alguns autores), ou seja, serve para registrar o SEU entendimento do conteúdo e facilita a revisão, em momento posterior à aula;
- Ajuda na retenção e aprendizado, pois tira o estudante de uma posição passiva (só assiste e (quase) dorme ;) para resumir, rephrasear, ilustrar, relacionar etc.

Especificações para os RRAs

- pode ser produzido em folha pautada, pontilhada, quadriculada, *whatever*...ada ou lisa;
- pode ser P&B ou colorido;
- podem ser utilizados quaisquer tipos de canetas, lápis e afins (use aquilo que torne o seu registro confortável e, porque não, divertido!);
- pode ter coisas coladas (*post-its*, adesivos...);
- deve ter, no mínimo, 1 página;
- deve ser feito à mão;
- não precisa ser passado a limpo (a *profe* costuma ser uma boa decifradora), a não ser que até você esteja achando seu próprio RRA ininteligível | incompreensível.

¹ A sigla RRA me foi apresentada pelo professor xxxxxx com o nome original de Rascunho de Registro de Aprendizagem. Achei por bem modificar um pouco os termos, para refletir melhor sua função de ativo de memorização.

Alguns tipos de RRA (fique à vontade para escolher ou invente outros tipos)

- **versão básica:** texto topificado (com maior ou menor detalhamento dependendo do assunto) em coluna única com alguns *highlights* nos títulos, elementos esquemáticos (setas, linhas, boxes) e ilustrações;



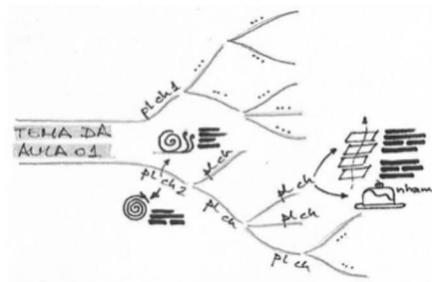
rabisco da profe 01 | ex. de RRA - versão básica

- **duas colunas interligadas:** a coluna à esquerda funciona como uma estrutura de tópicos e a da esquerda como detalhamento do assunto, com elementos esquemáticos de ligação entre as colunas. Distribuem-se sobre o RRA marcações gráficas que sinalizam informações: *simples x complexas; *revisão x novidade; *interessantes x chatas; * uso extra-disciplina; *ideia; *dúvida; *ir atrás de material sobre... (à vontade para criar + marcações);



rabisco da profe 02 | ex. de RRA – duas colunas interligadas

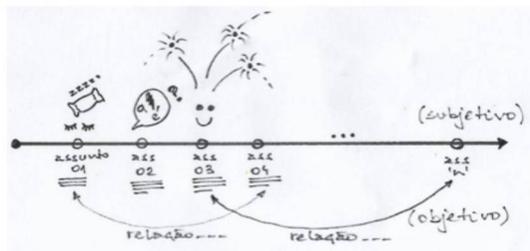
- **árvore de associações:** árvore (natural ou artificial ;) com ramificações e palavras-chave (com breves textos ao lado, se necessário). Para cada palavra-chave, você faz duas associações: (a) a que a palavra-chave lhe remete no campo do Design; (b) a que a palavra-chave lhe remete e que não tem NADA a ver com o Design. Essas associações podem ser representadas textualmente (adicionando outras palavras-chave) ou como desenhos;



rabisco da profe 03 | ex. de RRA – árvore de associações

- **linha do tempo:** os principais assuntos são marcados sobre a linha do tempo e, se necessário, breves texto explicativos são adicionados abaixo. Na parte superior da linha, você fará um registro subjetivo, ou seja, registrará sua opinião, sensação... em relação aos conteúdos (e.g., curti x não curti, interessante x monótono ... o resto é com vocês!). Na parte

inferior da linha, teremos o nome dos assuntos, os pequenos textos descritivos e as relações entre os assuntos com um rótulo na forma de palavra-chave;



rabisco da [profe 04](#) | ex. de RRA - linha do tempo

- mapa mental: o assunto fica no centro e dele irradiam ligações em todas as direções, como ramos curvos de uma árvore. Em cada bifurcação deve haver uma palavra chave. Pode-se "decorar" o mapa mental utilizando cores diferentes para os ramos e | ou adicionando desenhos para representar os assuntos tratados.



rabisco da [profe 05](#) | ex. de RRA – mapa mental

Forma de entrega

- levar para a sala de aula no seu caderno mesmo, não precisa entregar para a [profe](#); vou apenas conferir e anotar as dúvidas que vocês tiveram.

Bom trabalho e qualquer dúvida estou por aqui: email@gmail.com

ANEXO 4

PLANO DE ENSINO – DISC OPT



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

2022 2º semestre | 17 de Outubro/2022 a 25 de Fevereiro/2023

Disciplina Optativa (Disc Opt)

correspondentes ao Currículo Anterior: OD122h, OD127h, OD132h

Natureza: optativa

Modalidade: presencial

CH total: 45h | CH semanal: 3h

Número de turmas: 01

Número de vagas na turma: 33

Ministrante: Docente 3

Email: docente3@email.com

ementa

Disciplina de conteúdo programático aberto, voltada para a apresentação ou aprofundamento de temáticas pertinentes ao Curso de Design Gráfico, mas não contempladas na grade curricular obrigatória.

programa

Os conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina são:

- pesquisa e reflexão sobre os conceitos da literatura infantil;
- compreender o espaço x tempo da narrativa no livro infantil;
- fundamentos entre imagem x palavra no design editorial;
- pensar e exercitar a ilustração como potencialidade conceitual, estética e poética.
- analisar os princípios básicos que envolvem a criação e produção de um livro infantil.

objetivo geral

Analisar a literatura infantil e suas narrativas próprias como parte do processo de desenvolvimento humano e como um bem social. Compreender e perceber a importância e o valor da ilustração na construção do universo simbólico infantil.

objetivos específicos

As pesquisas e projetos desenvolvidos para a disciplina possuem como objetivos:

- estimular a percepção visual através das análises e pesquisas das ilustrações de livros infantis;
- analisar as diferentes faixas etárias e a complexidade das narrativas infantis;
- exercitar o texto e a imagem em projetos editoriais de livro infantil;
- criar e pensar o livro infantil, rompendo paradigmas gráficos/visuais;
- pesquisar editoras brasileiras que atuam no mercado editorial infantil;
- pesquisar autores e ilustradores infantis.



procedimentos didáticos

A disciplina será desenvolvida de forma presencial utilizando os seguintes procedimentos e diretrizes:

- 15 aulas síncronas para realização de orientação, correção, avaliação e esclarecimentos referentes aos conteúdos e projetos solicitados para a disciplina. As datas para as orientações estarão estabelecidas no cronograma da disciplina a ser entregue no primeiro dia de aula.
- quando se fizer necessário haverá a utilização do ambiente virtual para disponibilizar textos e layouts;
- o material didático utilizado para a compreensão e adequação dos conteúdos serão compostos de textos/ vídeos e referenciais teóricos e práticos disponibilizados em sala de aula.
- a carga horária semanal para as atividades síncronas será de 3h.

OBS: A disciplina será conduzida segundo as premissas de ensino-aprendizagem e este Plano de Ensino e todos os seus itens serão apresentados, discutidos e podem ser alterados, de forma colaborativa entre docente e discentes, de forma que se adeque às necessidades específicas do grupo interagente.

formas de avaliação

As formas de avaliação para a referida disciplina serão compostas por notas que serão obtidas através de dois projetos, sendo assim subdivididas as suas respectivas notas:

Nota 1 (10,0): PROJETO 1 - somatório das atividades de pesquisa, projeto e elaboração de memorial descritivo relativo ao tema proposto;

Nota 2 (10,0): PROJETO 2 - somatório das atividades de pesquisa, projeto e elaboração de memorial descritivo relativo ao tema proposto;

A **nota final** será relativa a soma das notas 1 e 2 (projeto1 e 2 respectivamente) dividida por dois = média final da disciplina.

- Média para aprovação:
 - Média de 100 a 70: Aprovação direta, sem exame final.
 - Média de 69 a 40: Realização de exame final para obter média superior a 5,0.
 - Média de 39 a 0: Reprovação sem realização de exame final.

cronograma da disciplina

#	data	ch	conteúdo	atividades local	avaliação frequência
1	20out	3h	Introdução disciplina/conceitos Critérios de avaliação Calendário das atividades Apresentação da proposta projetual da disciplina	Análise de conteúdos e textos	Leitura/interpretação textos/ Pesquisa correspondente 3h aula
2	27out	3h	Apresentação do briefing do projeto 1 docente	Análise de similares e desenvolvimento de processos de design	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
3	03nov	3h	Orientação do projeto 1 docente	Análise de similares Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

4	10nov	3h	Avaliação layout projeto 1 discente	Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
5	17nov	3h	Orientação do projeto 1 docente	Análise de similares Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
	24nov	3h	SEMANA SIEPE	Avaliação de conteúdo por email	
6	01dez	3h	Análise de produção gráfica do projeto 1 discente	Análise de produção gráfica Análise projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
7	08dez	3h	Avaliação memorial descritivo do projeto 1 discente	Análise de embasamento teórico e processual do projeto	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
8	15dez	3h	Entrega e apresentação final do projeto 1 discente	Apresentação oral e entrega de material impresso Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
9	22dez	3h	Avaliação projeto 1 docente	Análise conceitual e gráfica	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
10	19jan	3h	Apresentação do briefing do projeto 2 docente	Análise de similares e desenvolvimento de processos de design	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
11	26jan	3h	Orientação do projeto 2 docente	Análise de similares Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Design
Curso de Design Gráfico

DDesign

12	02fev	3h	Análise de produção gráfica do projeto 2 discente	Análise de produção gráfica Análise projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
13	09fev	3h	Avaliação memorial descritivo do projeto 2 discente	Análise de embasamento teórico e processual do projeto	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
14	16fev	3h	Entrega e apresentação final do projeto 2 discente	Apresentação oral e entrega de material impresso Análise conceitual e projetual	Análise em sala de aula correspondente 3h aula
-	02mar	3h	Exame Final	Avaliação conceitual e gráfica	correspondente 3h aula

bibliografia básica

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Scipione
LINDEN, Sophie Van der Linden. **Para ler o livro ilustrado**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

bibliografia complementar

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
LEE, Suzi. **A trilogia da margem**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
MELOT, Michel. **Livro**,. 1. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012
MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. **Traço e Prosa**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
OLIVEIRA, Ieda (org.). **Com a palavra o ilustrador**. 1. ed. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008.

ANEXO 5

PARECER CONSUBSTANCIADO CEP – PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Protagonismo discente e Learning Experience Design como estratégias de ensinagem para a educação em Design

Pesquisador: CAROLINA CALOMENO MACHADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61233422.1.0000.0214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.618.040

Apresentação do Projeto:

A pesquisa proposta tem como tema as estratégias de "ensinagem" (conceito definido no escopo do projeto) que abordem o protagonismo discente na educação em Design. Estudo definido como qualitativo que utilizará observação de campo, questionários e grupos focais para a coleta de dados. Trata-se de uma pesquisa de mestrado que será desenvolvido na curso do Designe da UFPR envolvendo professores e estudantes de turmas de 3 disciplinas.

Objetivo da Pesquisa:

As pesquisadoras definem como objetivo geral "o desenvolvimento de estratégias de ensinagem na graduação em Design Gráfico, quanto ao fomento do protagonismo discente". E como objetivos específicos: a) Compreender conceitos e relações entre o protagonismo discente, o Learning Experience Design e estratégias de ensinagem; b) Investigar contextos contemporâneos de ensinagem na graduação em Design Gráfico e possíveis estratégias de ensinagem existentes; c) Elaborar orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensinagem a partir das pesquisas conceituais e contextuais levantadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As pesquisadoras indicam riscos mínimos para a pesquisa especialmente relacionados a desconforto dos/as participantes em relação as perguntas e cansaço pelo tempo de respostas. Tratam de informar o potencial eventual de riscos em cada fase:

Endereço: Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sl SA.SSW.09, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus
Bairro: Jardim Botânico **CEP:** 80.210-170
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 **Fax:** (41)3360-5001 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.618.040

1) nas observações Participantes os(as) discentes que poderão sentir-se incomodados por conta da situação incomum de estarem sendo observados(as) por alguém desconhecido. E propõe como forma de minimizar esse incômodo, criar oportunidades de aproximação aos(às) participantes, prestando auxílio no desenvolvimento das atividades e utilizando-se de postura passiva na observação.

2) No Grupo Focal, questionários e entrevistas, há probabilidade de que os(as) participantes sintam-se constrangidos(as) em responder as perguntas propostas. Para contornar essa situação haverá a preocupação de deixar claro que as respostas não serão identificadas e que não haverá nenhum tipo de avaliação pessoal. Para evitar os riscos mencionados, propõem atenção especial na elaboração e explicação das perguntas e cuidado para que as estratégias comunicativas sejam minimamente invasivas, ofensivas ou discriminatórias. Informam que os(as) participantes poderão optar por não responderem ou desistirem de participar.

Destacam como benefícios da pesquisa a produção de conhecimento sobre o ensino na área de designe.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O desenho da pesquisa esta bem apresentado, as pesquisadoras detalham os procedimentos de cada fase do estudo e os instrumentos a serem utilizados. A projeção do número de participantes está bem explicada: serão participantes os professores das 3 disciplinas e estudantes do curso de design, da seguinte forma: "Para as entrevistas estima-se um total de 3 docentes, sendo um de cada disciplina nas quais serão realizadas as observações participantes. Já para os grupos focais serão 6 participantes de cada disciplina. Por fim, para o questionário pretende-se angariar o máximo possível de participantes respondentes" Trata-se de uma estimativa pois a pesquisa será realizada no segundo semestre de 2022 e este apenas iniciará em outubro, portanto ainda não foi definida exatamente em que disciplinas será realizada a pesquisa. As pesquisadoras apresentam os critérios para a seleção da mesmas: obrigatória/optativa e teórica/projetual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram incluídos. TCLE específico para os professores e para os estudantes. Termo de concordância da coordenação de curso. Foi acrescentado um termo de uso da imagem e som.

Recomendações:

Todos as etapas da pesquisa foram incluída no mesmo TCLE dos estudantes. Sugere-se desmembrar os termos para facilitar a leitura.

Endereço: Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sl SA.SSW.09, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus
Bairro: Jardim Botânico **CEP:** 80.210-170
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 **Fax:** (41)3360-5001 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 5.618.040

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência em relação a avaliação ética. Recomenda-se a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver orientações em nossa página: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/comite-de-etica-em-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/> .

02 - Importante (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Para TCLE

Favor inserir em seu TCLE e TALEo número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/CHS de 24 de agosto de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1992897.pdf	02/08/2022 15:10:11		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_projeto_JulianeScoton.pdf	02/08/2022 15:09:34	CAROLINA CALOMENO	Aceito

Endereço: Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sl SA.SSW.09, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus
Bairro: Jardim Botânico **CEP:** 80.210-170
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 **Fax:** (41)3360-5001 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 5.618.040

Folha de Rosto	folhaDeRosto_projeto_JulianeScoton.pdf	02/08/2022 15:09:34	MACHADO	Aceito
Outros	TERMODEUSODEIMAGEMEVOZ.docx	02/08/2022 15:08:52	CAROLINA CALOMENO MACHADO	Aceito
Outros	Ata197PGDesignUFPR.pdf	02/08/2022 15:08:30	CAROLINA CALOMENO MACHADO	Aceito
Declaração de concordância	CEP_CHS_Concordanciadosservicosen volvidos.pdf	02/08/2022 15:07:48	CAROLINA CALOMENO MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE_Completodocente.docx	02/08/2022 15:06:08	CAROLINA CALOMENO MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE_Completodiscente.docx	02/08/2022 15:05:46	CAROLINA CALOMENO MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEPCHSProjetoPesquisa.docx	02/08/2022 15:04:46	CAROLINA CALOMENO MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 31 de Agosto de 2022

Assinado por:
LORIANE TROMBINI FRICK
(Coordenador(a))

Endereço: Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sl SA.SSW.09, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus
Bairro: Jardim Botânico **CEP:** 80.210-170
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 **Fax:** (41)3360-5001 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

ANEXO 6

PARECER CONSUBSTANCIADO CEP – RELATÓRIO FINAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Protagonismo discente e Learning Experience Design como estratégias de ensinagem para a educação em Design

Pesquisador: CAROLINA CALOMENO MACHADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61233422.1.0000.0214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: Pesquisa concluída, envio o relatório final para apreciação do CEP.

Data do Envio: 10/07/2023

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.214.754

Apresentação da Notificação:

Apresentação do relatório final da pesquisa de mestrado.

Objetivo da Notificação:

Apresentar os resultados finais da pesquisa. Informam que foi realizada, conforme previsto "observação participante de 3 disciplinas: Disc Obg 1; Disc Obg 2; e Disc Opt, as quais possuíam respectivamente 30, 33 e 33 discentes matriculados. As entrevistas foram realizadas com os(as) respectivos(as) docentes, num total de 3 entrevistas. Para os Grupos Focais foram selecionados 6 participantes para cada um, de cada disciplina. Já para o questionário, devido ao fato de terem sido respondidos de maneira espontânea, o número de respondentes divergiu entre as disciplinas, havendo respectivamente 14, 16 e 9 participantes".

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.214.754

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos mantiveram-se os mesmos assim como os benefícios propostos no projeto original.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

As pesquisadoras destacam alguns dos desafios para a realização do trabalho empírico frente ao contexto da pandemia COVID-19: "Quanto às dificuldades enfrentadas durante, destaca-se o enfrentamento à pandemia de COVID-19 que afetou não apenas o calendário da graduação, destoando-o do da pós-graduação, mas que também impactou as relações sociais, dificultando a aproximação com os(as) docentes e colegas do mestrado, ainda prejudicou a saúde mental e o bem estar durante a pesquisa, que em condições comuns já seria um momento atribulado. Também houve dificuldade na seleção das disciplinas para realizar as observações participantes, durante o primeiro contato realizado com docentes do curso de Design Gráfico, alguns não foram receptivos à realização da pesquisa em sua disciplina, sendo necessário mudar o plano inicial. Por um lado, essa situação causou constrangimento e insegurança para realizar a pesquisa, mas, por outro, permitiu chegar até as docentes participantes que foram extremamente gentis e abraçaram a pesquisa."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O relatório final está devidamente informado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.214.754

principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.
03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Relatorio_final_CEP_CHS_Juliane_Scoton.pdf	10/07/2023 08:28:12	CAROLINA CALOMENO MACHADO	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 02 de Agosto de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br