

Metodologias ativas no ensino superior em Design para um maior protagonismo discente na construção de repertório visual

Marcele Cristiane Minozzo (UFPR, Brasil)
minozzo.marcele@gmail.com

Carolina Calomeno (UFPR, Brasil)
carolcalomeno.ufpr@gmail.com

Metodologias ativas no ensino superior em Design para um maior protagonismo discente na construção de repertório visual

Resumo: O que pretendemos neste estudo é discutir de que forma as metodologias ativas de ensino, que privilegiam a autonomia e o protagonismo discente, podem contribuir com a formação de repertório visual de alunos(as) de graduação em Design. As metodologias ativas têm sido muito pesquisadas e aplicadas no ensino fundamental e médio, mas no ensino superior as práticas docentes tradicionais ainda prevalecem. Elencamos algumas estratégias que podem ser adotadas por docentes para uma abordagem pedagógica que incentive a pesquisa e a produção de imagens como forma de desenvolver a linguagem visual, partindo de referências da produção artística e refletindo sobre os discursos promovidos por elas, em diferentes contextos históricos e culturais. Nesta abordagem pedagógica, do “aprender a aprender”, o professor, como orientador, tem o papel de mediar o debate, de estabelecer relações entre as imagens, de integrar teoria e prática e de preparar os(as) discentes para a aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Ensino do Design, Protagonismo discente, Autonomia, Linguagem visual, Cultura visual.

Active methodologies in Design higher education to improve student protagonism in building a visual repertoire.

Abstract: *In this study, we intend to discuss how active teaching methodologies, that promote student autonomy and protagonism, could contribute to the formation of a visual repertoire in higher education courses in Design. Active methodologies have been widely researched and applied in primary and secondary education, but in higher education traditional teaching practices are predominant. We list some strategies that can be adopted to develop a pedagogical approach. These strategies encourage autonomy, stimulate research and creation of images as a way of developing visual language, being informed by references of artistic production and reflecting on these discourses promoted by it in different contexts historical and cultural contexts. In active methodologies' context, the teacher, as advisor, has the role of mediating the debate and establishing relationships between the images, integrating theory and practice and preparing students for lifelong learning, for "learning to learn".*

Keywords: *Design teaching, Student protagonism, Autonomy, Visual language, Visual culture.*

1. Introdução

O(a) designer é um(a) profissional que, com raras exceções, atua no campo da visualidade e, portanto, as imagens podem constituir o resultado de seu trabalho, mas também compõem a sua matéria prima, e para tanto, é requerido o domínio da linguagem visual. O domínio desta linguagem confere a capacidade de criação de narrativas e a comunicação de ideias, de forma crítica e informada por um bom repertório visual (DONDIS, 2015). Este repertório é construído ao longo da vida de uma pessoa pela observação e “apreensão” de referências visuais, sejam elas estáticas ou em movimento, mas nem sempre de forma consciente. Entretanto, esta construção precisa compreender não apenas o que as imagens representam, mas seus significados e os discursos produzidos ou reforçados por elas (HERNANDEZ, 2000).

A falta de referências e a carência de repertório visual foram elencadas como causas da dificuldade percebida em discentes de graduação em Design para interpretar briefings, no processo de criação e na elaboração dos projetos (ESTEVES, 2012, p. 26).

O estudo da imagem por meio da produção artística, com espaço para a leitura, análise, interpretação, discussão de aspectos estéticos e semióticos possibilita desenvolver um pensamento crítico e enriquecer o repertório visual, simbólico e conceitual (CALADO, 2013; MAASS, 2011; SANTOS, et al., 2014). Através da contextualização histórica, em disciplinas dedicadas às Artes na escola ou na universidade, pode-se desenvolver uma maior compreensão de como as imagens ao mesmo tempo que estão atreladas a uma cultura visual, também a constituem, assim como estão vinculadas ao contexto, ao local e ao tempo em que foram produzidas.

Este processo requer um olhar atento e crítico dos(as) estudantes, que pode ser estimulado a partir de metodologias ativas de ensino que privilegiem a autonomia e o protagonismo discente, a fim de contribuir com o desenvolvimento deste repertório visual. Esta pesquisa foi motivada por algumas questões sobre as quais buscamos refletir: A linguagem visual pode ser aprendida e aprimorada na graduação em Design? As metodologias ativas no ensino superior podem estimular o protagonismo e a autonomia de forma a contribuir com os discentes na construção de seu conhecimento e aprimoramento de seu repertório visual?

Buscamos respostas a estas questões na literatura, em publicações que refletem sobre o ensino do Design, o desenvolvimento da linguagem visual e as metodologias ativas. Os conceitos de alfabetização visual abordados neste artigo são de Dondis (2015) e Hernández (2000). As reflexões sobre mudanças no ensino superior em Design baseiam-se em autores como Couto (2014), Frascara (2020), Fontoura (2002), Meyer e Norman (2020). Os conceitos

de autonomia e protagonismo discente nas ideias de Paulo Freire (2021) e nas metodologias ativas de ensino propostas por Moran (2018), Também relacionamos as formas de aprender com os conceitos de Schön (2000) e a aprendizagem significativa de David Ausubel (MOREIRA, 2012).

2. A Arte como instrumento para o ensino da linguagem visual e ampliação de repertório imagético

As imagens estão presentes desde as primeiras experiências e interações de um ser humano¹: a partir daquilo que vemos, organizamos nossas necessidades, prazeres, preferências e temores (DONDIS, 2015). A visão é um aparato humano fundamental ao aprendizado, através dela podemos compreender o meio ambiente e reagir a ele. “Ver é uma experiência direta, e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade” (DONDIS, 2015, p.7). “A expressão visual [...] é produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos, infelizmente, uma compreensão muito rudimentar” (DONDIS, 2015, p. 2). A exemplo disso, os registros mais antigos da história humana são imagens: as pinturas pré-históricas produzidas em cavernas representam o relato mais arcaico a que temos acesso sobre como o mundo era compreendido há cerca de trinta mil anos (DONDIS, 2015; GOMBRICH, 2015).

Ao expandir nossa capacidade de ver, expandimos também nossa capacidade de entender e de formar imagens mentais e, o que é ainda mais importante, de criar mensagens visuais (DONDIS, 2015). As imagens que representam visualmente o mundo concreto, surgiram inicialmente na mente daqueles que as produziram, “do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (SANTAELLA E NÖTH, 2008, p. 15).

A linguagem visual, assim como a escrita, pode ser ensinada e aprendida. Da mesma forma com que a linguagem verbal utiliza o alfabeto, ou seja, símbolos para representar fonemas, cuja junção de letras forma palavras e estas comunicam conceitos e ideias, as imagens também são formadas por elementos combinados que podem ser lidos e interpretados por quem conhece esta linguagem. Mas “conhecer” os símbolos não é o suficiente, o domínio requer a capacidade de combiná-los de forma que se consiga expressar algo, e compreender os significados” (DONDIS, 2015, p.6). Mesmo que o ser humano tenha o “ver”, o registrar imagens como algo natural, criar e compreender mensagens implícitas nestas imagens é algo a ser aprendido.

1 Aqui nos referimos a um contexto de desenvolvimento cognitivo padrão de pessoa vidente.

Visualizar é ser capaz de formar imagens mentais e ao interpretar uma imagem, também pode-se refletir sobre ela e criar juízos de valor (DONDIS, 2015).

O conceito de alfabetização visual de Hernández (2000) se descola do funcionalismo de Dondis (2015) e compreende a comunicação pelas imagens como resultado das características sociais, culturais e históricas. Hernández (2000) defende que a leitura e interpretação de imagens sejam críticas, observando para além da representação e seus significados imediatos, considerando os discursos que estas constroem ou reforçam.

Para os profissionais que trabalham com imagens, como os designers, além de saber ler imagens, há a necessidade de criá-las para um determinado grupo social “de forma que sua estrutura estética seja o mais coerente possível, tanto nos seus elementos, na sua composição, quanto no seu significado e propósito” (DONDIS, 2015, p. 6).

Uma forma de se conseguir uma compreensão das questões contemporâneas é manter-se em contato com a cultura e produção artística do seu tempo. A Arte, por sua natureza subjetiva, constrói as bases para o processo do conhecimento que articula o que é sentido (emoção) e o que é simbolizado (razão), o que pode contribuir para o desenvolvimento intelectual (DUARTE JR., 2000). No mesmo sentido, Calado (2013, p.56) afirma que o estudo da História da Arte é necessário aos artistas e designers, uma vez que estes “em todas as épocas olharam para o passado, mais remoto, ou mais recente, para o reinterpretarem ou contestarem”. A autora afirma ainda que o conhecimento da Arte nacional pode contribuir com a originalidade da produção do Design e também para o desenvolvimento das economias locais.

A linguagem artística é fundamental para a formação estética do designer, pois através da Arte se desenvolve a linguagem visual, a sensibilidade, e o pensamento crítico, ferramentas de grande valia para o processo criativo, além de enriquecer o repertório visual que informará seus trabalhos (CALADO, 2013; MAASS, 2011; SANTOS, et al., 2014).

Para Fontoura (2004), a união entre Arte e Design promove a humanização da tecnologia, uma vez que o Design estabelece relações tanto com a Arte quanto com a tecnologia. O autor afirma que o pensamento projetual e a interdisciplinaridade, características da atividade de Design, são desejáveis à formação de todas as pessoas. Da mesma forma, ações como manipular ferramentas; escolher materiais; apreciar e analisar as características formais; projetar e definir formas, padrões de cor, textura e acabamentos, atuam na sensibilização e tomada de decisões essencialmente estéticas (FONTOURA, 2004).

Se a alfabetização visual, promovida pelo ensino da Arte de forma crítica e contextualizada, pode ser considerada como elemento fundamental para

o Design, “de certa forma outra alfabetização necessária seria a do pensamento livre, aquele que permitiria ao ingressante de Design imaginar mundos possíveis e impossíveis, livres de formas pré-concebidas e de modelos já postos, já dados” (SANTOS et al, 2014 p.77). A liberdade de pensamento, a autonomia e o protagonismo discente são resultados menos facilmente conquistados com uma forma tradicional de educação, e por isso é tão importante adotar metodologias ativas que privilegiem o desenvolvimento destas capacidades também no ensino superior.

3. Metodologias ativas no ensino superior em Design: como estimular o protagonismo discente e sua autonomia

A pesquisa sobre o ensino-aprendizagem² do Design é ainda incipiente e a grande maioria dos estudos ocorrem na disciplina de projeto, que é vista “como uma espinha dorsal na estrutura curricular dos cursos de design”, um paradigma historicamente formado pelos modelos de ensino das escolas alemãs Bauhaus e ULM (COUTO, 2014, p.73). Estes modelos de ensino, surgidos com o advento da sociedade industrial, privilegiavam o conhecimento da técnica com o intuito de formar trabalhadores para aplicação prática.

No contexto universitário, os estilos didáticos são construídos pelo espelho das experiências dos próprios docentes ao longo da vida, uma vez que a formação em licenciatura não é obrigatória para este nível, e o conhecimento didático é menos valorizado que a titulação (CATANI, 2010). Assim há uma prevalência de abordagens pedagógicas tradicionais, cujo protagonismo é docente e que envolvem aulas expositivas, nas quais o professor define os tópicos, indica as leituras e prepara as avaliações, e os discentes, por sua vez, são “recipientes” de conteúdos e aprendizes em treinamento.

Neste sentido, Frascara (2020) diferencia o *treinamento* - ensinar um ofício importante para a atuação no mercado de trabalho, da *educação* - que é um processo individual e amplo, que não pode ser simplesmente transmitido, mas pode ser incentivado e apoiado pelo docente, e que é construído ao longo do tempo, na formação de pessoas conscientes, socialmente responsáveis, proativas, que sejam protagonistas na sua formação. Mas neste contexto contemporâneo, os docentes se encontram confusos e inseguros quanto ao seu papel educacional. Como ajudar o discente a “aprender a aprender”, desenvolver competências de flexibilidade e de adaptação às constantes mudanças que ocorrem no mundo? O que a educação precisa

2 A autora utiliza o termo Pedagogia do Design, que ela define como campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo e da prática educativa concreta. (COUTO, 2014, p.71)

é promover o desejo de aprender para a vida, é o amor pelo aprendizado (FRASCARA, 2020).

Os currículos devem preparar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e devem incluir a prática profissional (por exemplo, habilidades de comunicação, trabalho em equipe, ética) como componentes da experiência de graduação [...] Os alunos devem aprender a integrar teoria e prática, para reconhecer a importância da abstração e apreciar o valor de um bom projeto de engenharia [...] também devem passar pela fase de aprendiz e de líder (aprender a executar e a gerenciar o projeto conforme se desenvolve no curso) (MEYER & NORMAN, 2020, p.33).

Meyer e Norman (2020) advertem para a necessidade de criar e aumentar um corpo sistemático de conhecimento para o Design, desenvolvendo princípios apoiados por evidências e teorias que auxiliem na sua compreensão, para acompanhar as mudanças do mundo. “Sim, precisamos de mais aulas acadêmicas - e neste mundo em constante mudança e com desafios ambientais, devemos abordar a ética, a justiça, a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente” (MEYER & NORMAN, 2020, p.35).

Esta visão mais holística do Design indica a necessidade de conhecimento em diversas áreas, uma vez que a interdisciplinaridade é uma das características desta atividade (FONTOURA, 2004). O aprendizado pode ser beneficiado pelos saberes de outros campos do conhecimento e também pelos conhecimentos que o discente traz de suas experiências, de seu cotidiano. O que diferencia uma aprendizagem significativa de uma aprendizagem mecânica é justamente a associação de conhecimentos prévios do aluno com os novos conteúdos a serem aprendidos. O conhecimento prévio influencia na atenção, na interpretação e na aprendizagem de novos conceitos. Sendo assim, alunos que não possuem familiaridade com o tema podem ter dificuldade em distinguir o que é relevante (COOK, 2006).

A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (MOREIRA, 2012) define como fator mais importante ao aprendizado aquilo que já se sabe: uma nova informação interage com uma estrutura de conhecimento preexistente, que Ausubel chama de “subsunçor” e que serve como suporte para a retenção de uma nova informação. Nessa interação, os novos conceitos serão combinados para posteriormente serem incorporados à estrutura cognitiva de forma mais completa (MOREIRA, 2012).

É possível aproximar a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel com afirmações de Freire (2021) quanto ao ato de aprender preceder o ato de ensinar, e ainda o quanto mais criticamente se exercer a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que ele define como

curiosidade epistemológica. Neste sentido “ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2021, p.47).

É com esta proposta que a educação tem se voltado nas últimas décadas a modelos pedagógicos em que o discente assume maior protagonismo: as chamadas metodologias ativas. “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas” (MORAN, 2018, p.6).

O professor José Moran, pesquisador e gestor de projetos inovadores na educação, afirma que em “um sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (MORAN, 2018, p.1)

Moran (2018) defende que a adoção de metodologias ativas possibilita ao aluno uma participação mais efetiva no processo de aprendizagem e que a autonomia conferida ao discente, permite trazer seu cotidiano para as reflexões, trabalhos e produções da universidade, através de situações práticas, produções individuais e em grupo, e de sistematizações progressivas. No entanto, as metodologias devem ser coerentes aos objetivos pretendidos:

se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2018, p.1)

O sucesso desta forma de aprendizagem é o engajamento dos estudantes com desafios e atividades estimulantes, utilizando as tecnologias adequadas e com algum sistema de recompensa, não necessariamente nota, mas que mantenha a motivação. Ao adotar metodologias ativas o professor assume um papel mais complexo, flexível e dinâmico, o de orientar e validar a escolha dos materiais mais interessantes, sejam eles físicos ou digitais, programar as atividades além de mediar as interações com a turma, em grupos pequenos ou individualmente com cada aluno (MORAN, 2018).

O papel do professor é ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu (MORAN, 2018, p.2).

Neste contexto o ensino é mais centrado no aluno e requer um esforço maior de personalização das atividades pelo docente, como assevera MORAN (2018, p.2):

Antes podia preparar uma mesma aula para todos, a mesma atividade para todos. Hoje precisa ir além e concentrar-se no essencial, que é aprofundar o que os alunos não percebem, ajudar a cada um de acordo com o seu ritmo e necessidades e isso é muito mais difícil e exige maior preparação em todos os sentidos: preparação em competências mais amplas, além do conhecimento do conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e à cada aluno; planejar, acompanhar e avaliar atividades significativas e diferentes

Moran (2018) defende que a aprendizagem ocorra através do equilíbrio de três movimentos principais de construção do conhecimento:

Construção individual – em que cada aluno percorre seu caminho

Construção em grupos – em que a aprendizagem ocorre nas trocas com os semelhantes, os pares

Construção orientada – em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista, um professor.

Moran (2018) enfatiza ainda que, não apenas as práticas docentes, mas os currículos também precisam de atualização, para uma abordagem com foco menos disciplinar, permitindo maior flexibilidade e integração de forma a combinar três processos de forma equilibrada:

Personalização - incentivando os alunos a serem produtores e valorizando suas referências;

Aprendizagem colaborativa, entre pares - a utilização das tecnologias que oferecem múltiplas formas de colaboração entre as pessoas conectadas, como os dispositivos móveis, possibilitam a aceleração da aprendizagem pelas múltiplas articulações possíveis. “O compartilhamento gera aprendizagens e produtos de forma muito mais rápida, barata e inovadora do que até agora” (MORAN, 2018, p.4). Neste caso o papel do professor é de um curador de conteúdos, de seleção de materiais relevantes entre tantas possibilidades.

Aprendizagem por orientação com profissionais mais experientes - “Os bons professores e orientadores sempre foram e serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem [...] problematizam, orientam, ampliam os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos” (MORAN, 2018, p.5). Neste caso o papel do professor é de um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais.

No ensino superior a figura do professor especialista, que disserta sobre teorias e as relaciona com suas experiências e depois indica literatura para

aprofundamento do conteúdo, ainda é bastante presente. A *sala de aula invertida* é uma técnica que inverte a centralidade do conhecimento do professor para o estudante, incentivando a pesquisa fora da sala de aula e utilizando o tempo da aula para discussões e aprofundamentos daquilo que foi previamente pesquisado. Da mesma forma, a *gamificação*, abordagem baseada em jogos, com desafios, recompensas, competição e cooperação é atraente e facilmente assimilada por jovens de gerações acostumadas a jogar (MORAN, 2018).

Algumas estratégias, no entanto, se aproximam da prática profissional do designer e já são bastante difundidas nos cursos superiores de Design, como por exemplo a *aprendizagem baseada em problemas*, que utiliza os princípios do método científico: a identificação um do problema, a busca por informações referentes ao tema, e a formulação e teste de hipóteses; e a *aprendizagem baseada em projetos* que adota o princípio da aprendizagem colaborativa, onde os estudantes identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los através de observação, *brainstorm*, melhoria das ideias, produção e apresentação dos resultados.

Neste caso os projetos podem ser desenvolvidos em uma disciplina específica, integrando duas ou mais disciplinas ou de maneira transdisciplinar, configuração que não é estruturada por disciplinas isoladas.

Dentro de cada *disciplina*, os projetos podem ser construídos através de narrativas, criadas pelos próprios estudantes, com a criação de personagens e roteiros, que podem ser registradas em imagens produzidas por eles (desenhos, colagens, histórias em quadrinhos), utilizando-se ou não das tecnologias digitais, que podem ser combinadas com histórias dramatizadas ao vivo (teatro).

Os projetos *interdisciplinares* integram mais de uma disciplina e professores de áreas de conhecimento distintas, que articulam vários pontos de vista e saberes, trazendo questões mais complexas. Desta forma os estudantes podem perceber que o conhecimento segmentado, em disciplinas, é composto de olhares pontuais.

Já os projetos *transdisciplinares* superam o modelo disciplinar e exigem uma mudança de configuração dos currículos, com participação dos professores, e também uma mudança na organização das atividades didáticas, dos espaços e tempos. “Esse é o caminho mais interessante, promissor e inevitável de aprender num mundo complexo, imprevisível e criativo” (MORAN, 2018, p.13).

4. Como a autonomia e o protagonismo discente podem colaborar com a alfabetização visual e a formação de repertório?

A aprendizagem acontece nas múltiplas buscas que cada um faz a partir dos seus interesses, das suas curiosidades e das suas necessidades. Ela vai muito além da sala de aula (MORAN, 2018). Um dos caminhos mais interessantes de aprendizagem ativa é pela investigação: incentivar a pesquisa e a produção dos estudantes que, ao integrar teoria e prática, prepara os alunos para a aprendizagem ao longo da vida na necessidade de “aprender a aprender”. Da mesma forma, abordar questões cotidianas, notícias, fatos contemporâneos, como disparador de debates aos quais serão relacionados conteúdos curriculares, possibilita ao estudante uma aprendizagem mais significativa. E quando o objetivo é o desenvolvimento de repertório visual, tais conteúdos serão constituídos por imagens, que podem ser relacionadas e possibilitam diálogo com a produção artística.

Uma vez que a cultura visual permeia e constitui o repertório visual de cada pessoa, uma forma de refletir sobre esta cultura e os discursos que ela produz ou reforça é utilizar referências visuais que fazem parte do cotidiano do aprendiz: a arte de rua da sua cidade, uma série ou um filme contemporâneos, imagens publicitárias, entre outras possibilidades de referências imagéticas.

Paulo Freire acreditava que educar exige humildade, escuta ativa e, muito importante neste estudo - uma aproximação entre o educador e a realidade do educando, de forma a “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2021, p.32). Esta experiência social inclui a relação dos indivíduos com as mensagens difundidas pelos meios de comunicação (televisão, cinema, internet) que não devem ser demonizados, pelo contrário, podem ser utilizados como aliados pela possibilidade que oferecem de discutir de forma crítica os conteúdos e compreender qual o viés ideológico de seu discurso (FREIRE, 2021, p.136).

Além de considerar as experiências discentes anteriores no processo de aprendizagem, outra possibilidade para incentivar o alfabetismo visual é a produção de imagens. Mesmo em disciplinas teóricas é possível sintetizar os conteúdos em mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias, ou a utilização da tecnologia na modelagem, simulação de processos e sistemas, criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa.

A reflexão-na-ação, prática do aprender fazendo, é recorrente na atividade profissional na área do Design e “serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p.2), o que pode

oferecer uma grande contribuição para a formação de discentes e docentes reflexivos. Porém, este movimento formativo de outros lugares para discentes (protagonistas) e docentes (mediadores) precisa ser acompanhado por currículos mais flexíveis, mais integradores, menos disciplinares de forma a combinar três processos de forma equilibrada: a aprendizagem personalizada, a a aprendizagem entre pares, em redes, e a aprendizagem mediada por pessoas mais experientes como orientadores e mentores (MORAN, 2018).

5. Considerações Finais

Retornando às questões que motivaram esta pesquisa: a linguagem visual pode ser aprendida e aprimorada na graduação em Design? As metodologias ativas no ensino superior podem estimular o protagonismo discente e a autonomia de forma a contribuir com os estudantes na construção de seu conhecimento e aprimoramento de seu repertório visual?

Considerando que a falta de repertório visual traz dificuldades de interpretação e elaboração de imagens, o desenvolvimento da linguagem visual neste nível de ensino - a graduação, mostra-se essencial, e a produção artística tem muito a contribuir na formação deste repertório, seja por apresentar formas diferentes de representação visual em diferente contexto histórico ou cultural, como ao discutir a produção contemporânea.

Entendendo que a atividade de design é projetual e muito se aprende no fazer, as metodologias ativas, de certa forma, já são utilizadas, ao menos em parte, nas práticas docentes em Design, especialmente em disciplinas de projeto. Porém, não são dominantes quando se refere ao ensino de conteúdos mais teóricos. As metodologias ativas têm sido muito pesquisadas e aplicadas no ensino fundamental e médio, pois desenvolvem capacidades requeridas aos futuros profissionais de todas as áreas no contexto de grandes transformações do mundo contemporâneo, globalizado e afetado pela velocidade de avanços tecnológicos. No entanto, as metodologias tradicionais ainda prevalecem no ensino superior, muito impactado pela falta de formação didática docente e conseguinte dificuldade em implementar novas práticas de ensino (CATANI, 2010).

Uma abordagem pedagógica que estimule a autonomia permitirá ao aprendiz trazer para as reflexões, os trabalhos e as produções da universidade, o seu cotidiano e as suas experiências de vida. Ao relacionar novos conteúdos com conhecimentos prévios, a compreensão e a memorização podem ser facilitadas, tornando a aprendizagem significativa, além de diminuir o esforço cognitivo. Neste contexto, o professor, como mediador, tem o papel de orientar o debate, de estabelecer relações entre as imagens, de integrar

teoria e prática e de preparar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida, para autonomamente “aprenderem a aprender”.

Referências

CATANI, Denice. **Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade**. Educar em revista, n.37, p.77-92, Curitiba: Editora UFPR, 2010.

COOK, Michelle Patrick. **Visual Representations in Science Education: The Influence of Prior Knowledge and Cognitive Load Theory on Instructional Design Principles**. Science Education, v. 90, 2006. p.1073-109.

COUTO, R. M. S. **“Coisas escritas” sobre pedagogia do Design no Brasil**. in: COUTO, R. M. S.; PORTUGAL, C.; RIBEIRO, F. N. E.; OLIVEIRA, I. M.; NOVAES, L. Design em Situações de Ensino-Aprendizagem: 20 anos de pesquisa no Laboratório Interdisciplinar de Design/Educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014. v. 1. 360p.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ESTEVES, R. F. **O design gráfico publicitário e as artes visuais: fronteiras e apropriações da arte pela publicidade**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 176 f. 2012.

FONTOURA, Antônio Martiniano. **EdaDe: a educação de crianças e jovens através do design**. Tese. Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FRASCARA, Jorge. **Design Education, Training, and the Broad Picture: Eight Experts Respond to a Few Questions**. She Ji The Journal of Design, Economics, and Innovation Vol. 6, No. 1, Spring 2020. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405872620300058> Acesso em 17 nov 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. 16.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAASS, M. C. **Design e Cidadania: defesa da Educação Artística**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Departamento de Arquitetura e Urbanismo, 2011.

MEYER, M. W.; NORMAN, D. **Changing Design Education for the 21st Century**. she ji The Journal of Design, Economics, and Innovation Vol. 6, No. 1, Spring 2020

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf

MOREIRA, M. A. **¿Al final, qué es aprendizaje significativo?** Currículum: revista de teoría, investigación y práctica educativa. La Laguna, Espanha. No. 25 (marzo 2012), p. 29-56

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2008. 222 p.

SANTOS, F. A.; SOUTO, V. T. GARROSSINI, D. F. **A importância da alfabetização artística e sensível para a formação de designer no Brasil**. Bauru, 2014 Educação Gráfica - V.18 - N. 02 Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21348/1/ARTIGO_ImportanciaAlfabetizacao.pdf Acesso em 18 mar. 2023.

SCHÖN, D. (2000). **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Como referenciar

MINOZZO, Marcele Cristiane. CALOMENO, Carolina. Metodologias ativas no ensino superior em Design para um maior protagonismo discente na construção de repertório visual. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, pp. 293-308, jul./2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2023.73210>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 06/02/2023 | Aceito em 15/03/2023