

Design em parceria na PUC-Rio: ensino, cocriação e transdisciplinaridade

Design in partnership at PUC-Rio: teaching, co-creation and transdisciplinarity

Robson Rocha da Silva¹ , Bárbara Alves Betts¹ 

RESUMO

O presente artigo explora ferramentas contidas no Design em Parceria (DSgP) como instrumentos de criatividade que fomentam processos de projeto coletivos e dialógicos com o objetivo de gerar transformação social e pessoal no ensino de design. Partindo da compreensão do design como um processo relacional e ontológico que projeta o mundo e é projetado por ele, o DSgP estabelece um contraponto direto ao “Design para o mercado”, priorizando o compromisso social e o viver coletivo-comunitário em detrimento da lógica econômica. A metodologia é detalhada em suas quatro etapas — Semear, Germinar, Compartilhar e Potencializar —, que se fundamentam na convivência *in loco* e na escuta ativa (observação participante). Para operacionalizar a cocriação, são analisadas duas ferramentas centrais: o Jogo de Palavras e a Dinâmica de Frase-Tema. Essas dinâmicas transformam o universo vocabular do parceiro em um norte conceitual para o projeto, estimulando sua autorreflexão e a criatividade relacional do designer. Argumenta-se que essa abordagem concretiza o espírito transdisciplinar, pois exige que o estudante abandone a postura de solucionador técnico e adote a humildade intelectual, valorizando o conhecimento situado do parceiro. O DSgP estabelece-se, assim, como plataforma de aprendizagem mútua que transforma o designer e o contexto social.

Palavras-chave: Design em parceria. Transdisciplinaridade. Ensino de design. Cocriação.

ABSTRACT

This article explores tools present in Design in Partnership (DSgP) as creativity instruments that foster collective and dialogical design processes aimed at generating social and personal transformation in design education. Based on the understanding of design as a relational and ontological process that designs the world and is designed by it, DSgP establishes a direct counterpoint to «Design for the market,» prioritizing social commitment and collective-communitarian living over economic logic. The methodology is detailed in its four stages — Sow, Germinate, Share, and Potentialize (Semear, Germinar, Compartilhar, and Potencializar) — which are grounded in in loco coexistence and active listening (participant observation). To operationalize co-creation, two central tools are analyzed: the Word Game (Jogo de Palavras) and the Theme-Phrase Dynamic (Dinâmica de Frase-Tema). These dynamics transform the partner’s vocabulary universe into a conceptual direction for the project, stimulating the partner’s self-reflection and the designer’s relational creativity. It is argued that this approach actualizes the transdisciplinary spirit, as it requires the student to abandon the technical problem-solver posture and adopt intellectual humility, valuing the partner’s situated knowledge. DSgP is thus established as a platform for mutual learning that transforms the designer and the social context.

Keywords: Design in partnership. Transdisciplinarity. Design education. Co-creation.

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mails: robsonrochasilva.1@gmail.com; abetts.barbara@gmail.com

Recebido em: 22/10/2025. Aceito em: 29/01/2026

INTRODUÇÃO

Embora ainda hoje seja uma tarefa complexa, ou até um problema complexo, definir a ciência do design, a academia já encontrou maneiras de situá-lo como uma ciência social aplicada, tanto por suas metodologias quanto pelo fato de constituir uma área teórico-prática diretamente conectada à necessidade humana de “resolver problemas”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a definição do design, enquanto campo de atuação prático, teórico e de ensino, permanece em constante construção. Essa definição é moldada pelas vivências e experiências de quem o pratica e ensina, o que contribui para a formação de determinados parâmetros e compreensões sobre o que é, e pode ser, o design.

O presente artigo tem como objetivo explorar estratégias de inovação e criatividade no ensino de design por meio de ferramentas e técnicas específicas, por meio da abordagem metodológica do Design em Parceria (DSgP). Essa abordagem parte da compreensão de que o design vai além da criação de artefatos, envolvendo modos de pensar, agir e se relacionar com o mundo e as pessoas à sua volta. Essa perspectiva aproxima-se da noção de design ontológico proposta por Willis (2006):

Para começar de forma simples, o design ontológico é uma maneira de caracterizar a relação entre os seres humanos e os mundos da vida. Como teoria, suas afirmações são:

- que o design é algo muito mais abrangente e profundo do que geralmente é reconhecido por designers, teóricos da cultura, filósofos ou leigos;
- que o ato de projetar é fundamental para o ser humano — nós projetamos, ou seja, deliberamos, planejamos e elaboramos estratégias de formas que prefiguram nossas ações e criações — e, por sua vez, somos projetados por nossos projetos e por aquilo que já projetamos (isto é, por meio das nossas interações com as especificidades estruturais e materiais dos nossos ambientes);
- que isso resulta em um duplo movimento — projetamos o nosso mundo, ao mesmo tempo que o nosso mundo atua sobre nós e nos projeta (Willis, 2006, p. 70, tradução livre).

Essa compreensão do design como processo relacional e transformador fornece base para metodologias que valorizam a construção coletiva e situada do conhecimento. O DSgP é uma dessas metodologias, viva e em constante aprimoramento, com origem pedagógica na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Desde a década de 1970, docentes do Departamento de Artes e Design (dAD) aplicam esta abordagem, que também recebeu diversas denominações ao longo do tempo, como Design Social, Design Coletivo, Desenho Vivo e Design Participativo (Pereira, 1999).

Essa metodologia institucionaliza uma colaboração horizontal e dialógica entre designer e os futuros usuários — estes, aqui chamados de *parceiros de projeto*. Nessa relação, os parceiros transcendem a passividade enquanto fontes de informação para assumirem o papel de agentes autônomos, com ingerência e participação ativa em todo o processo. Cabe ao designer atuar como guia, investido de uma responsabilidade ética explícita para com os envolvidos. O DSgP constitui-se em uma atitude de projeto

consolidada na participação efetiva do indivíduo ou grupo social ao qual se projeta, em praticamente todas as etapas de produção de objetos (Couto; Ribeiro, 2000).

No DSgP, a autoria é ressignificada: o designer compartilha o processo de criação com o usuário ou parceiro, que assume papel ativo de cocriador. O resultado é um objeto de design que emerge de uma relação dialógica, pautada pela convivência e fundamentada na identificação das necessidades reais do parceiro. O processo é enriquecido pelo uso de técnicas da antropologia, como a observação participante, que permite estudar “com” as pessoas em vez de estudar “sobre” elas (Ingold, 2019).

Ao aplicar essas estratégias pedagógicas, os estudantes podem incorporar referências práticas e visuais de sua própria experiência de forma personalizada às atividades de sala de aula. Essa abertura para a percepção do mundo e o pensamento crítico do aluno dialoga com a noção de espírito transdisciplinar, definida por Mascolo (2023, p. 8, tradução livre):

O espírito transdisciplinar é uma forma de abordar a investigação que requer uma abertura radical. Ele parte da ideia de que, em sua base, todas as formas de investigação compartilham um fundamento intersubjetivo comum. É caracterizado pelo desejo de subordinar meios, métodos e especialidades aos problemas que eles são convocados a resolver — independentemente das origens disciplinares de cada forma de conhecimento. Mesmo dentro da atividade disciplinar, o espírito transdisciplinar promove uma consciência contínua de que os objetos de nossas investigações são sempre parte de um todo maior que deve ser reconhecido e compreendido. Como resultado, ele nos convida a adotar os valores da humildade intelectual, da reflexividade radical e da autocrítica.

Dessa maneira, o DSgP não se limita a uma atuação isolada, mas promove uma compreensão holística onde o processo e a relação são tão fundamentais quanto o produto final. Ao integrar saberes e reconhecer a interdependência entre os atores, o design abre espaço para uma prática verdadeiramente inventiva. Nesse contexto, a criatividade deixa de ser um esforço individual e isolado para se tornar um recurso estratégico de transformação.

Howkins (2001, p. ix) afirma que “criatividade é a capacidade de gerar algo novo. Significa a produção, por uma ou mais pessoas, de ideias e invenções que sejam pessoais, originais e significativas”. Na mesma linha, define a economia como um “sistema para a produção, troca e consumo de bens e serviços”.

Nesse sentido, o DSgP dialoga com a Economia Criativa com um olhar único e localizado em processos metodológicos e geração de objetos, buscando assim agregar valor ao trabalho dos alunos na comunidade em que a universidade se encontra. Este artigo discute como as estratégias de inovação e criatividade se manifestam no contexto da metodologia do DSgP, apoiado na noção de transdisciplinaridade e na valorização da construção coletiva do conhecimento situada em contextos locais de ensino-aprendizagem.

UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR DO ENSINO: A VIVÊNCIA EXTRAMUROS NO DESIGN EM PARCERIA

O DSgP é uma metodologia viva que evolui ao longo do tempo e possui potencial de aplicação para além do âmbito universitário, ambiente de sua gênese.

Assim, não existe uma forma universal e atemporal de pensar o DSgP, visto que suas ferramentas e métodos se modificam em função das gerações e do contexto de aplicação.

A origem do DSgP remonta ao ano de 1982, no curso de Desenho Industrial (atual Design) da PUC-Rio. Neste período, o design brasileiro era fortemente influenciado por modelos internacionais de produção em massa. No âmbito da pedagogia, a maior influência era o modelo da Bauhaus, mais especificamente o modelo da escola de Ulm, usado inicialmente no início da década de 1960 pela Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). A influência desses modelos, aliados à lógica de produção de artefatos voltados exclusivamente para a venda, estabeleceu um dilema ético e pedagógico. Esse dilema refletiu-se na forma de ensinar futuros designers a projetar, como pode ser complementado por Couto (1991, p. 1):

De uma maneira geral, as disciplinas de Projeto nos cursos de Design no Brasil trabalham a partir de propostas de projeto cujos temas são apresentados pelo professor ou trazidos pelos alunos e, na maioria das vezes, trabalha-se com um usuário idealizado. Segundo Ripper (2000), professor e ex-diretor do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio, nestes casos, a prática de projeto na universidade se resume ao binômio professor/aluno, quando na prática de projeto real a parte fundamental de todo o processo é o usuário, sujeito para o qual se projeta e, na maioria das vezes, com o qual se projeta, pois dele emergem várias restrições, propostas, desejos etc. Os resultados de tais projetos, ainda segundo Ripper, muitas vezes se expressam em objetos que foram apenas definidos esteticamente, ou seja, não são mais que arremedos ou melhorias de objetos já existentes, faltando uma temática real que tenha origem na sociedade nativa.

Foi nesse cenário que o DSgP surgiu na PUC-Rio como resposta pedagógica à problemática central no ensino de design no Brasil daquela época. Segundo Couto (1991), a percepção desse cenário impulsionou reflexões do corpo docente de design da PUC-Rio, especialmente os professores José Luiz Mendes Ripper e Ana Maria Branco. Incomodados com a abordagem vigente, eles tomaram a iniciativa de conceber uma nova metodologia de ensino de design, confluindo com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, como é exemplificado pela participação de Lélia González. Essa inovação fundamentou-se nas provocações, críticas e propostas advindas, sobretudo, de Victor Papanek ao paradigma do design da época — uma forma de fazer design pautada na venda em vez de nas necessidades humanas. Para ilustrar esta questão, explicitam Couto e Ribeiro (2000, p. 5):

Ao discutir a função do Design, Papanek (1977), conceituado estudioso das relações do designer com meio ambiente, diz que, na era industrial e tecnológica, é fundamental analisar o compromisso social do designer, porque o usuário não pode ser visto como autômato na engrenagem industrial. O usuário é um ser humano, que tem necessidades e desejos e como tal deve ser considerado. Este questionamento não tem por objetivo colocar em dúvida a validade das inovações que, no mundo moderno, facilitam e trazem conforto ao cotidiano das pessoas. Questiona apenas porque tão poucos projetos e tão poucos produtos são realmente aplicáveis a necessidades específicas das pessoas.

Nesse sentido, a problemática do ensino de design, conforme percebida pelos docentes, ressoava com a crítica de Branco (1987 *apud* Couto; Ribeiro, 2000) à produção de objetos na sociedade da época. A autora observava que a crescente subordinação à pura técnica impulsionava a produção de itens estereotipados e a geração contínua de novas demandas artificiais, afastando o design de um propósito mais humano e contextualizado. Dessa forma, originou-se o que inicialmente foi denominado Design Social da PUC-Rio, que, eventualmente, evoluiu para o DSgP.

Couto e Ribeiro (2000) caracterizam o DSgP como uma atitude de projeto orientada para o desenvolvimento de soluções em um contexto social específico, com o intuito de reconhecer e valorizar aspectos culturais. A participação ativa e colaborativa de indivíduos ou grupos sociais permeia praticamente todas as etapas do processo de design. Essa interação entre designers e a comunidade possibilita uma compreensão aprofundada da realidade local, rompendo com a imposição de soluções externas e alienígenas àquele contexto. Essa práxis também capacita os próprios envolvidos a identificar e delimitar os possíveis problemas de projeto. Consequentemente, essa prática favorece a geração de soluções genuinamente apropriadas e alinhadas às necessidades reais da população, o que, por sua vez, impulsiona a aceitação e a perenidade dos produtos ou serviços desenvolvidos. Embora a eficácia do DSgP seja maximizada em ambientes que demonstram receptividade à colaboração externa e à prática participativa, sua aplicabilidade é universal a qualquer localidade existente.

As dinâmicas de interação fomentadas pelo DSgP operam como exercícios de aprimoramento e estímulo da prática da escuta ativa, estabelecendo um contraponto direto ao que Margolin e Margolin (2004) apontam como “Design para o mercado”.

Na lógica comercial hegemônica, em que o objetivo principal é a maximização de venda, a atuação do designer restringe-se a interações unilaterais e verticais (do designer para o usuário). O usuário é visto como um receptor passivo ou, no máximo, como um “consumidor a ser estudado”, e não como um coautor. Essa lógica limita o impacto do projeto a uma perspectiva puramente instrumental, dirigida a resolver problemas técnicos para o capital.

Em contraste, o DSgP promove uma relação que se torna mutuamente benéfica por meio da construção conjunta e horizontal. Essa abordagem alinha-se à perspectiva de Branco (1987 *apud* Couto; Ribeiro, 2000), que define o objeto de design como o fruto de um trabalho interativo entre o designer e o usuário, resultante de uma construção gradativa que permite a contínua participação dos indivíduos e a expressão de seus desejos.

Nesse sentido, ao se afastar da lógica produtivista e mercadológica, o DSgP propõe outra leitura da economia criativa, não centrada na inovação tecnológica ou na estética de mercado, mas na criação coletiva de valor social, cultural e simbólico. Essa visão de criatividade é relacional e situada, reconhecendo que o conhecimento e a inovação emergem da convivência e da colaboração entre diferentes modos de saber.

É importante reiterar que o DSgP se comporta, acima de tudo, como uma atitude de projeto e um pensar social ligado à ideia de transformação social e pessoal. Dessa maneira, seus métodos e técnicas estão a serviço do viver coletivo e

comunitário em processos de projeto de Design, estendendo-se para a compreensão de criação e inovação. No âmbito do DSgP, a inovação e a criatividade são valorizadas por sua capacidade de serem úteis, atuar e funcionar, tendo em vista o bem comum e o atendimento de necessidades reais. Isso representa um compromisso ético de priorizar as relações humanas, seus desejos e necessidades, em clara despriorização da lógica econômica e ideológica.

ESTRUTURA METODOLÓGICA DO DESIGN EM PARCERIA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO NA ATUALIDADE

O DSgP, como dito anteriormente, é uma metodologia que se adapta e atualiza com o passar do tempo. Dessa maneira, este artigo propõe explicitar sua estrutura metodológica em vigência no ensino do curso de graduação em Design da PUC-Rio no ano de 2025 (agosto a dezembro), utilizando-se como referência para a apresentação desta abordagem metodológica a programação de aulas (PUC-Rio, 2025b), o programa da disciplina “Projeto: Projetar em Parceria” (PUC-Rio, 2025a) e o artigo “Projetar em parceria: confluências no processo de ensino-aprendizagem em Design” (Cortes *et al.*, 2024). A disciplina em questão localiza-se no terceiro período do curso e é a primeira experiência de projeto dos alunos de Design da universidade.

O DSgP na PUC-Rio atualmente se divide em quatro etapas distintas: Semear, Germinar, Compartilhar e Potencializar. Ressalta-se que, durante todas as etapas de projeto, o estudante deve realizar o registro das vivências com o parceiro e a comunidade social, utilizando-se da linguagem escrita e gráfica em seu diário de bordo.

Etapa 1: Semear

Corresponde ao momento inicial do projeto, no qual os alunos, designers em formação, devem identificar possíveis parceiros para a realização do projeto. No entanto, a escolha do parceiro nesta etapa é orientada por considerações didáticas e logísticas importantes.

No âmbito do DSgP aplicado em uma disciplina curricular, e com o tempo limitado de quatro meses (duração de um semestre letivo) para a conclusão do ciclo completo do projeto, medidas fazem-se necessárias para otimizar o processo de engajamento inicial e garantir a profundidade da experiência. Por essa razão, embora a metodologia do DSgP possa ser aplicada com qualquer indivíduo ou grupo como parceiro, o escopo da disciplina na PUC-Rio direciona a busca para indivíduos que atuem como intermediários sociais por meio de alguma atividade organizada. Exemplos incluem um professor de educação infantil, um instrutor de esporte (como capoeira ou jiu-jitsu) ou um líder comunitário. Esse processo é informalmente conhecido como “*procurar pessoas que trabalham com pessoas*”.

Essa escolha estratégica não é arbitrária, mas sim uma medida pedagógica para agilizar a entrada dos estudantes no contexto social-comunitário. Ao se conectar com um intermediário, o designer em formação tem acesso facilitado a uma rede de indivíduos, a práticas sociais já estabelecidas e a um contexto já articulado.

Isso pode reduzir o tempo gasto na fase inicial e delimitação do problema, tornando a experiência mais completa e direcionada no viver social-comunitário, conforme preconiza o DSgP, em um período de tempo academicamente viável.

Neste primeiro momento, antes de estabelecer a parceria, também ocorre a formação de grupos de trabalho por interesses em comum, geralmente em duplas ou trios de alunos. A etapa culmina com o estabelecimento da parceria de projeto, que se dá por meio de um acordo geralmente informal com a pessoa escolhida. A preferência pela natureza informal deste acordo é intencional, pois reflete o espírito de colaboração mútua e voluntária do DSgP. Ele estabelece-se como um compromisso de convivência e aprendizado conjunto, e não como um contrato formal.

Etapa 2: Germinar

O objetivo da etapa Germinar é ir além da observação superficial, buscando aprofundar a convivência com o parceiro *in loco*. Esta etapa fundamenta-se no intuito de reconhecer as práticas sociais, as interações do parceiro e os códigos de comunicação existentes no ambiente onde o projeto será situado.

A convivência *in loco* estabelece-se por meio de encontros recorrentes, sendo o ideal a frequência de, no mínimo, um encontro por semana ao longo da fase. Durante esses momentos, o grupo de alunos não apenas observa, mas torna-se presente no universo do parceiro (em alinhamento com a observação participante da antropologia).

O registro dessas vivências é uma atividade central. Além das anotações escritas, os estudantes são incentivados a realizar anotações em forma de desenhos e esboços. Esses desenhos demonstram de forma visual e sintética os acontecimentos, as interações e os artefatos observados nos encontros. Em resumo, os desenhos devem ser compostos de pessoas, ações e lugares. Os desenhos não são apenas registros passivos; eles cumprem funções múltiplas:

- Gatilho Visual e Ideativo: Servem como gatilhos visuais para a posterior geração de ideias e a construção dos experimentos na etapa 3 (Compartilhar);
- Registro Temporal: Oferecem uma noção temporal do registro em longo prazo, mapeando a evolução da convivência;
- Comunicação e Humanização: São utilizados para auxiliar o relato semanal dos alunos em sala de aula, humanizando a apresentação. Essa dimensão visual e afetiva do registro facilita que professores e alunos de outros grupos forneçam ideias, sugestões e insights mais contextualizados ao grupo que está projetando.

Outro tipo de anotação essencial nessa etapa é o registro minucioso do universo vocabular do parceiro. O objetivo é catalogar as palavras e expressões utilizadas pelo parceiro durante sua atuação naquele ambiente. A anotação dessas palavras, que refletem o modo como o parceiro pensa e articula o seu mundo vivido, é a pedra fundamental que será utilizada para a construção do Jogo de Palavras.

É nessa fase de Germinar que, após a coleta de dados e o mapeamento do universo, o grupo aplica as duas ferramentas centrais do DSgP: a dinâmica do Jogo de Palavras e a subsequente dinâmica de Frase-Tema.

A primeira ferramenta, o Jogo de Palavras, é a materialização do reconhecimento dos movimentos e intenções do parceiro em seu contexto. Seu conteúdo é extraído *in loco*: durante a convivência, o grupo cataloga entre 100 e 120 palavras e expressões utilizadas pelo parceiro em sua atividade cotidiana, capturando não apenas substantivos e verbos, mas também o tom e os valores atribuídos às suas ações.

Essas palavras são transcritas para pedaços de papel, uma palavra por pedaço, com uma reserva de folhas em branco para acolher possíveis acréscimos do parceiro. O grupo encontra-se com o parceiro, apresenta-lhe esse universo vocabular materializado e solicita que ele o organize espacialmente da forma que lhe faça sentido, sem qualquer intervenção do grupo. Este ato é um projeto ontológico em miniatura: ao rearrumar os termos que o definem, o parceiro é convidado a refletir sobre sua prática de uma nova perspectiva visual, desprendendo as palavras de seu fluxo verbal habitual para reavaliar hierarquias e conexões. O registro minucioso do arranjo final — e do processo de organização — fornece a matéria-prima interpretativa para a dinâmica seguinte.

A Dinâmica de Frase-Tema inicia-se justamente no arranjo gerado pelo Jogo de Palavras. Para promover um distanciamento crítico e fomentar ideias inéditas, a atividade é conduzida com pessoas externas ao microcosmo do parceiro — no contexto acadêmico, com toda a turma e professores.

O objetivo é gerar um conjunto de aproximadamente 20 frases, utilizando exclusivamente o resultado do Jogo de Palavras. Essa restrição criativa força a síntese a permanecer ancorada na linguagem do parceiro. O arranjo visual do jogo, podendo ser apresentado por fotografia ou remontado em sala, serve como inspiração, e o relato da experiência do grupo contextualiza as escolhas. As frases são criadas coletivamente, com o grupo de projeto atuando como escriba.

O ciclo completa-se com o retorno ao parceiro, que toma as decisões finais. Ele escolhe, edita ou combina as frases apresentadas, podendo até formular uma nova. O resultado é a Frase-Tema: uma declaração conceitual e afetiva que condensa a essência do projeto e servirá como norte para todas as etapas subsequentes.

A serventia dessas ferramentas no processo projetual reside em abrir um espaço para a criação coletiva e relacional. Elas instauram um processo criativo de alta potência, em que a criatividade não está a serviço de resultados premeditados, mas da valorização da vida e da diversidade do parceiro.

Esse encadeamento opera uma importante transformação: a escuta ativa torna-se devolutiva e empoderadora. Ao organizar seu próprio universo vocabular, o parceiro é convidado à autorreflexão, obtendo uma nova perspectiva sobre o que motiva seu trabalho. O designer, por sua vez, atua como guia e facilitador desse processo, fortalecendo laços de confiança e estabelecendo uma colaboração de mão dupla. Assim, a Frase-Tema final é muito mais do que um *briefing*; é um norte afetivo e contextualizado, legitimado por uma construção coletiva que envolveu parceiro, grupo de projeto e comunidade ampliada. Caso dissociadas dos princípios de convivência, escuta e compartilhamento, tais dinâmicas se esvaziariam. No DSgP, elas são a prática concreta de uma atitude de projeto em que criar é um ato de encontro, voltado para a cultura do mundo vivido.

Os processos vivenciados pelos designers nesta etapa são essenciais para a fundamentação do que será o caminho de projeto a ser desenvolvido pelos discentes durante as próximas etapas.

No DSgP, o caminho de projeto seria análogo, em outras metodologias, à identificação de um problema de projeto a ser trabalhado pelo designer.

Etapa 3: Compartilhar

A etapa Compartilhar marca a transição do conhecimento adquirido para a materialização das ideias, por meio da construção de experimentos e da realização de testes práticos com o parceiro e sua comunidade. O nome da etapa enfatiza a necessidade de compartilhar a autoria e os testes com aqueles que serão os usuários finais do projeto.

Esta etapa opera em um ciclo iterativo, estruturado em, no mínimo, duas levadas de experimentação, sempre ancoradas nos dados e *insights* coletados anteriormente (convivência, Jogo de Palavras e Frase-Tema).

No primeiro momento, o objetivo está na criação dos objetos primários. Esses experimentos têm como prioridade máxima a intenção projetual e a liberdade de experimentação. A necessidade de um acabamento formal rigoroso é deliberadamente superada em prol da rapidez na prototipagem e na capacidade de testar ideias conceituais. Esse processo alinha-se diretamente à lógica do Produto Mínimo Viável (MVP)¹ aplicado aqui com uma dimensão social. O MVP no DSgP busca maximizar o aprendizado e o diálogo com a mínima alocação de tempo e recursos. Ao optar por versões mais simples e em grande quantidade, os alunos e o parceiro evitam o apego excessivo a uma solução inicial, permanecendo abertos à transformação perante o *feedback* do parceiro.

Após a experimentação dos objetos primários, a segunda rodada de experimentos tem início. Com base nos comentários, observações e *feedback* prático obtidos com o uso da primeira leva, o grupo constrói uma segunda série de experimentos. Tais objetos podem, de fato, apresentar um nível de acabamento formal superior ou, o que é mais importante, incorporar as restrições e desejos trazidos pelo parceiro nos testes iniciais.

A submissão desses novos experimentos a novas rodadas de uso com o parceiro e a comunidade gera uma riqueza de dados qualitativos. O ciclo de experimentação, observação e, posteriormente, *feedback* culmina em uma análise que visa ao reconhecimento do caminho de projeto a ser adotado, a qual emerge dos dados obtidos sobre um experimento ou um conjunto deles que demonstre maior potencial de apropriação e utilidade. Por fim, são identificados os parâmetros e objetivos práticos e conceituais que nortearão o desenvolvimento final do artefato.

Etapa 4: Potencializar

A etapa Potencializar é o momento de síntese, quando todo o conhecimento e as experimentações das etapas anteriores convergem para o objeto final do projeto. É aqui que o potencial transformador da metodologia se concretiza.

¹ MVP é a versão mais enxuta de um produto capaz de validar hipóteses centrais de negócio perante clientes reais, com o mínimo de esforço e no menor tempo. Conceito baseado em Ries (2011).

A etapa é caracterizada pelo processo de confluência, no qual o caminho de projeto, previamente reconhecido na etapa Compartilhar, é consolidado. Essa consolidação ocorre por meio de uma triangulação dos seguintes elementos:

- As Experimentações: Os dados práticos e os feedbacks de uso obtidos com os objetos primários e secundários;
- A Frase-Tema: O norte conceitual e afetivo definido em conjunto com o parceiro;
- Os Objetivos Conceituais: Os insights e as necessidades não verbais adquiridas durante a convivência e a observação (Semear e Germinar).

Essa triangulação assegura que o objeto final não seja apenas esteticamente agradável ou funcional, mas que seja apropriado e reflita a realidade do parceiro.

Com o caminho de projeto claramente definido, a etapa seguinte é a de geração e refinamento de alternativas. A geração e teste dessas alternativas delimitam as decisões finais de linguagem visual, forma, dimensão e materialidade do objeto final, sempre em estrita conformidade com os objetivos e parâmetros estabelecidos. Esta é a fase de desenvolvimento técnico final, quando o acabamento formal, antes secundário, pode assumir algum destaque, garantindo a durabilidade e a usabilidade do objeto ou sistema. Lembrando que, no escopo da disciplina, a presença de acabamento formal no objeto não é obrigatória e nem é parâmetro de avaliação pedagógica.

A etapa Potencializar culmina na construção e entrega do objeto final ao parceiro, em condição de uso imediato no local de projeto. O aspecto mais simbólico desta etapa é a transferência de posse definitiva ao parceiro.

Este ato formal de transferência de propriedade e autoria materializa o compromisso social do DSgP: o objeto não pertence à universidade, nem é uma peça de portfólio restrita ao aluno. Ele destina-se a ser potencializado pelo parceiro em sua comunidade. A transferência de posse reforça o rompimento com a lógica de produção e consumo, em que a solução é “vendida” ou “imposta”. Em contraste, o projeto resultante do DSgP é fruto da cocriação, devolvido à comunidade como um instrumento de melhoria ou transformação que agora lhes pertence inteiramente.

A TRANSDISCIPLINARIDADE E A CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM EM DESIGN

Por mais que o processo de projetar esteja pautado no desenvolvimento de objetos ou serviços, as quatro etapas (Semear, Germinar, Compartilhar e Potencializar) exigem que o designer estabeleça mecanismos de interação com seu parceiro de projeto. Essa dimensão relacional aponta para uma compreensão ampliada da aprendizagem no design e para a emergência de um conhecimento que transborda os limites disciplinares.

A transdisciplinaridade, dessa perspectiva, desempenha um papel fundamental na construção de uma visão de totalidade, presente nas entrelinhas do DSgP, ao ter como requisito a interação do aluno com um contexto social existente no mundo:

O conhecimento transdisciplinar reside na libertação de novos entendimentos imaginativos a partir de epistemologias baseadas em causalidade e regidas por disciplinas, dentro de um sistema fechado do problema apresentado. É a compreensão dos objetos e da realidade estruturada dos sistemas sociais abertos que dá origem a mecanismos gerativos, os quais são a causa daquilo a que atribuímos a relação entre agência e estrutura (Gibbs; Beavis, 2020, p. 4).

Essa compreensão amplia a forma como concebemos a aprendizagem no design e suas práticas projetuais, uma vez que o ato de aprender também se dá na relação entre sujeitos, contextos e experiências compartilhadas. Assim como no design, a transdisciplinaridade pressupõe a interação contínua entre diferentes formas de saber e de viver, transformando tanto o sujeito quanto o conhecimento que se constrói.

Nessa direção, Mascolo (2023) reforça que a educação deve partir das experiências cotidianas dos indivíduos, reconhecendo o conhecimento como um processo relacional e situado:

Ontologicamente, alguns podem afirmar que a disciplina mais fundamental é a física. Epistemologicamente, porém, adentramos o processo do conhecer no nível da experiência relacional humana (CIPOLLETTI; MASCOLO; PROCTER, 2021). Nossos primeiros entendimentos surgem por meio de nossa participação na vida cotidiana. Eles consistem em significados e compreensões compartilhados intersubjetivamente, representados na cultura (por exemplo, no mundo-da-vida). Einstein certa vez afirmou que “a totalidade da ciência é um refinamento do pensamento cotidiano”. Se assim for, então toda investigação começa com compreensões culturais cotidianas e evolui através da diferenciação e revisão sucessiva dessas compreensões (HUSSERL, 1970; MASCOLO, 2017b). Consequentemente, a educação deve começar com as compreensões culturais cotidianas do estudante. A aprendizagem ocorre quando essas compreensões são refutadas, transformadas e refinadas em encontros com os agentes e as agências da educação (Mascolo, 2023, p. 15, tradução livre).

Apoiando-nos nessa base teórica, é possível compreender como o DSgP incorpora princípios transdisciplinares em suas dinâmicas práticas, especialmente por meio de duas ferramentas centrais do processo de desenvolvimento de um projeto de design: o Jogo de Palavras e a Dinâmica de Frase-Tema.

No âmbito do processo criativo, o Jogo de Palavras e a Dinâmica de Frase-Tema devem ser pensados além da simples função instrumental. Sua serventia ao DSgP reside na abertura de um espaço para a criação coletiva e relacional entre os atores de projeto. Nesse contexto, a criatividade não se coloca a serviço exclusivo da lógica econômica ou de resultados premeditados, mas sim da valorização da vida e da diversidade. Caso dissociadas dos princípios de convivência, escuta e compartilhamento, tais dinâmicas esvaziam-se de seu potencial transformador. O DSgP fomenta uma atitude de projeto na qual a criação é um ato de encontro e de afeto, fugindo das abordagens lineares e cognitivas do design tradicional e se voltando para a cultura do mundo vivido.

O encadeamento entre o Jogo de Palavras e a Dinâmica de Frase-Tema instaura um processo criativo coletivo de alta potência. No contexto universitário, a transposição do universo vocabular do parceiro para o microcosmo da turma e professores

funciona como um catalisador de conexões inéditas e espontâneas. A liberdade na construção das frases, mediada pela restrição do vocabulário coletado, estimula a criatividade dos alunos e pode desencadear *insights* de projeto (conceituais ou formais). A Frase-Tema final, escolhida ou reformulada pelo próprio parceiro, condensa a essência do projeto em um norte afetivo e contextualizado, mais enriquecedor do que qualquer *briefing* predefinido.

A ampliação das discussões sobre criatividade no ensino de design implica compreender que práticas criativas não emergem apenas da inspiração individual, mas também da construção de ecossistemas institucionais e discursivos que sustentem a experimentação e a colaboração. Criar condições para que a criatividade se manifeste de forma situada exige desenvolver linguagens, infraestruturas e modos de reflexão que permitam a estudantes e docentes compreender e justificar suas decisões, aprimorar seus processos e articular sentidos compartilhados nas práticas projetuais.

Dessa perspectiva, no artigo “Realising the good university: social innovation, care, design justice and educational infrastructure” [Realizando a Boa Universidade: Inovação Social, Cuidado, Justiça no Design e Infraestrutura Educacional], Goodyear (2022) aponta a relevância de pensar o design educacional como um campo que se beneficia de estruturas conceituais capazes de conectar intenções pedagógicas, atividades e resultados esperados. Esse olhar propõe que docentes e estudantes disponham de formas de linguagem e de pensamento que favoreçam o raciocínio projetual coletivo e reflexivo.

Como afirma Goodyear (2022):

Neste artigo, estou particularmente interessada em explorar um conjunto de conexões entre as oportunidades para que estudantes participem de atividades de inovação social orientadas pelo design e os tipos de infraestrutura necessários para apoiar essas atividades. Independentemente desse interesse específico, o argumento mais amplo ainda se aplica: docentes nas universidades (assim como seus estudantes) podem se beneficiar de formas melhores de discutir e refletir sobre o que estão tentando fazer. Como coloca Krippendorff:

Nenhuma profissão, nenhuma disciplina acadêmica pode sobreviver sem oferecer a seus membros a capacidade de se explicarem aos outros, de melhorar continuamente sua proficiência e de demonstrar os benefícios que podem trazer para colaborações com outros. Explicações desse tipo são partes constitutivas de um discurso. [...] Elas se manifestam no tipo de argumentos que designers [e outros profissionais] usam para justificar suas decisões àqueles que importam (Krippendorff, 2006, p. 267–268).

Isso envolve identificar áreas da linguagem e das ideias que podem ser particularmente úteis e evitar áreas de linguagem e conjuntos de ideias que podem se revelar problemáticos. Também se mostra útil ter formas compartilhadas e precisas de dividir o espaço problemático do design educacional — pensar e falar sobre diferentes áreas do design e diferentes tipos de objetos de design, como tarefas, atividades, papéis, divisões de trabalho, ferramentas e espaços (Goodyear et al., 2021). Igualmente importantes são os “construtos de conexão” que permitem que a discussão se desenvolva e formule inferências lógicas (proposições de design) sobre como objetos projetáveis, atividades educacionais e resultados desejáveis se relacionam entre si. Tais construtos são necessários para responder a perguntas como — de quais recursos os estudantes precisarão para ter

sucesso nesta tarefa? A seguir, sugiro dois termos técnicos amplamente consolidados em diversas áreas da literatura, mas que ainda lutam para encontrar um espaço seguro nas discussões sobre design educacional. São eles “prática” (especialmente quando entendida em termos de “práticas sociais valorizadas”) e “affordance” (como um construto para raciocinar sobre as conexões entre uma pessoa, sua atividade e características importantes de seu ambiente) (Goodyear, 2022, p. 39, tradução livre).

De modo semelhante, nas práticas observadas na disciplina Projeto: Projetar em Parceria, nota-se que a criação de um vocabulário comum entre os alunos e seus parceiros de projeto se torna elemento essencial para a emergência de processos criativos e inovadores. A partilha de linguagens, repertórios e modos de pensar não apenas favorece a colaboração, mas também sustenta o desenvolvimento de uma consciência projetual crítica e reflexiva, condições fundamentais para que a criatividade se manifeste de forma coletiva e situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e análises aqui apresentadas evidenciam que o DSgP vai além de uma metodologia de projeto: trata-se de uma prática que fomenta modos mais sensíveis, críticos e criativos de ensinar e aprender design, em diálogo constante com o contexto social. Ele concretiza a visão transdisciplinar ao estimular que o designer saia da sua zona de conforto e se insira no universo da vida cotidiana do outro. O Jogo de Palavras e a Frase-Tema são dispositivos que convidam os estudantes a trocar o pensamento preconcebido pela sensibilidade e espontaneidade do afeto. Ao valorizar o conhecimento situado e a experiência relacional, conforme defendido por Mascolo (2023), o DSgP estabelece-se não como um conjunto de técnicas fechadas, mas como uma práxis aberta que transforma o design em uma genuína plataforma de aprendizagem mútua e de criação de conhecimento que ultrapassa os limites disciplinares.

A efetividade desta abordagem metodológica não está condicionada à obtenção de um resultado formal ou de uma conclusão definitiva sobre o DSgP. O valor reside na vivência do processo. As ferramentas atuais, no contexto universitário, são apenas formas possíveis de auxiliar o aluno a percorrer a metodologia, e não as únicas. A natureza relacional e viva do DSgP pressupõe a possibilidade do não engajamento. O parceiro não está obrigado a aceitar ou se dedicar integralmente às dinâmicas propostas. O projeto precisa apenas acontecer, pois mesmo a recusa ou a dificuldade na interação é um dado valioso para a aprendizagem. Neste sentido, o processo pedagógico é validado não pelo “dar certo”, mas pela qualidade do encontro e da experiência compartilhada.

Em uma perspectiva pessoal sobre a prática, o desenvolvimento do Jogo de Palavras pode ser visto como consequência direta da provocação de Freire (1989) sobre “a importância do ato de ler”, em que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Essa ferramenta não se constitui como uma técnica rígida e replicável, mas sim como um evento vivo, um encontro que busca a aproximação e o abandono de conclusões preestabelecidas. Para o estudante, é um ensaio fundamental para

adentrar um mundo experimental, confrontando suas conceituações prévias com a realidade vocabular do parceiro, um momento de escuta ativa que nem sempre se encontra plenamente documentado em manuais ou artigos, mas que reside na memória dos que vivenciam a prática.

A proposta deste artigo foi justamente apresentar, de maneira exploratória, os caminhos percorridos pelo DSgP no contexto do ensino, mostrando como sua prática está conectada a uma vivência transdisciplinar do espaço da universidade, pressupondo uma cocriação que resulta de ferramentas de inovação e criatividade. Espera-se que este exemplo possa ser utilizado como ponto de partida para outras maneiras de colocar em prática as bases de um conhecimento transdisciplinar no âmbito acadêmico.

O impacto do DSgP extrapola os limites da sala de aula. Ao conectar o aprendizado ao cotidiano e às necessidades reais de parceiros e comunidades, cria-se uma rede de relações que fortalece o papel social do design. O conhecimento gerado não se restringe ao âmbito acadêmico, ele manifesta-se em experiências concretas, no fortalecimento de vínculos sociais e no desenvolvimento de soluções que têm relevância prática para a vida das pessoas envolvidas.

Dessa perspectiva, a experiência proporcionada aos alunos na realização de projetos pela ótica do DSgP pode ser considerada como uma vivência criativa. Ao relacionar a criatividade com a economia, em seu livro *The creative economy: how people make money from ideas*, Howkins (2001, p. xi, tradução livre) reforça que “a criatividade é possível em todas as organizações onde a novidade e a invenção são possíveis. Ela floresce mais quando e onde elas são recompensadas”. Dessa forma, é possível observar que os resultados trazidos pela aplicação do DSgP, em sua maioria, consistem em transações envolvendo produtos criativos desenvolvidos em contextos locais.

As considerações aqui apresentadas reforçam que o DSgP não é apenas uma metodologia de projeto ou um conjunto de ferramentas; trata-se de um convite à prática reflexiva e à construção coletiva do conhecimento. Ao estimular a imersão no universo do outro, a criatividade relacional e a cocriação, o DSgP mostra-se uma estratégia pedagógica potente, capaz de inspirar a educação em design para além das fronteiras disciplinares e contribuir para a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

CORTES, Carlos André Lameirão.; ARAUJO, Renata Mattos Eyer de.; MELO, Luis Vicente Barros Cardoso de.; CARVALHO, Luciana Grether de Mello.; NOVAES, Luiza; SOUSA, Luciana Barbosa de. *Projetar em parceria: confluências no processo de ensino-aprendizagem em Design*. In: NOGUEIRA, Alessandra Borin; SILVA, Antonio Wardison C.; PLÁCIDO, Vera Lúcia dos Santos (org.). **A prática da extensão universitária na formação e no impacto dos agentes envolvidos**. Campinas: Editora Splendet PUC-Campinas, 2024. v. 1. p. 59-71.

COUTO, Rita Maria de Souza. **O ensino da disciplina de projeto básico sob o enfoque do design social**. 1991. 71f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

COUTO, Rita Maria de Souza; RIBEIRO, Flavia Nizia da Fonseca. **Ensino de disciplinas de projeto em curso de design sob o enfoque do design em parceria**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GIBBS, Paul; BEAVIS, Alison. Introduction to the project. *In*: GIBBS, Paul; BEAVIS, Alison (org.). **Contemporary thinking on transdisciplinary knowledge**: what those who know, know. Cham: Springer, 2020. p. 3-6. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39785-2_1

GOODYEAR, Peter. Realising the good university: social innovation, care, design justice and educational infrastructure. **Postdigital Science and Education**, v. 4, p. 33-56, 2022. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00253-5>

HOWKINS, John. **The creative economy**: how people make money from ideas. Londres: Penguin Books, 2001.

INGOLD, Tim. **Antropologia**: para que serve. Petrópolis: Vozes, 2019.

MARGOLIN, Victor; MARGOLIN, Sylvia. Um modelo social de *design*: questões de prática e pesquisa. **Design em Foco**, v. 1, n. 1, p. 43-48, jul.-dez. 2004.

MASCOLO, Michael. Collaborating for good: what would a transdisciplinary university look like? *In*: LAWRENCE, Roderick J. (org.). **Handbook of transdisciplinarity**: global perspectives. Cheltenham: Edward Elgar, 2023. cap. 15.

PEREIRA, Ana Paula Buy Costa. **Iniciação universitária em design: experiência de implantação de um programa**. 1999. 124f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO). Departamento de Artes e Design. **2025.2 | DSG 1300 Projeto**: Projetar em Parceria. Programa da disciplina. Rio de Janeiro: Departamento de Artes e Design, 2025a. 5 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO). Departamento de Artes e Design. **Programação das aulas 2025.2 | DSG 1300 Projeto**: Projetar em Parceria. Documento interno. Rio de Janeiro: Departamento de Artes e Design, 2025b. 4 p.

RIES, Eric. **A startup enxuta**. Tradução: Cristina Yamagami. São Paulo: Leya, 2011.

WILLIS, Anne-Marie. Ontological designing. **Design Philosophy Papers**, v. 4, n. 2, p. 69-92, 2006. <https://doi.org/10.2752/144871306X13966268131514>

Sobre os autores

Robson Rocha da Silva: mestrando em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisador do Laboratório Interdisciplinar de Design e Educação.

Bárbara Alves Betts: doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisadora no Instituto PUC-Behring de Inteligência Artificial (PUC-Rio) e membro do Laboratório Interdisciplinar Design Educação.

Conflito de interesses: nada a declarar – **Fonte de financiamento**: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Contribuições dos autores: Silva, R. R.: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal e Escrita - Primeira Redação. Betts, B. A.: Administração do Projeto, Metodologia, Supervisão, Escrita - Revisão e Edição.

