

ISSN 2525-2828

Diálogo

COM A ECONOMIA CRIATIVA

Dossiê
EDUCAÇÃO
e Aprendizagem
para a Criatividade

v.11, n.31, jan./abr. 2026

ESPM

Editora Responsável: Veranise Jacobowski Correia Dubeux

Editores Associados: Ana Claudia Oliveira da Silva Pinheiro
Fabiana Oliveira Heinrich
Joana Martins Contino
Mirella De Menezes Migliari

Editora Gerente: Joana Martins Contino

Organizadores do Dossiê Educação e Aprendizagem para Criatividade: Veranise Jacobowski Correia Dubeux
Leonardo Augusto de Souza Machado

Produção Editorial:



Imagem da Capa: Carolina Lopes Lobianco

Diálogo com a economia criativa [recurso eletrônico] / Escola Superior de Propaganda e Marketing, v. 11, n. 31 (jan./abr. 2026) – Rio de Janeiro: ESPM, 2026.

Quadrimestral.

Modo de acesso: <<http://dialogo.espm.br>>

eISSN: 2525-2828

1. Economia da cultura. 2. Indústria criativa. 3. Criatividade nos negócios. I. Escola Superior de Propaganda e Marketing (Rio de Janeiro). II. Programa de Pós-graduação em Economia Criativa, Estratégia e Inovação.

CDU 330:316.7

e-ISSN 2525-2828

Revista do Programa de Pós-graduação em Economia Criativa,
Estratégia e Inovação - PPGECEI/ESPM Rio

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca ESPM Rio.

ESPM Rio

Vila Aymoré – Ladeira da Glória, 26 – Glória, Rio de Janeiro, RJ

Telefone: +55 (21) 2216-2066

revistadcec-rj@espm.br

EDITORIAL

- Educação e aprendizagem para a criatividade**3
Veranise Jacobowski Correia Dubeux, Leonardo Augusto de Souza Machado
- Uma ideia de futuro para a educação** 6
Mirella De Menezes Migliari, Carolina Lopes Lobianco¹

DOSSIÊ EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA A CRIATIVIDADE

- Art thinking e aprendizagem criativa: ensino de artes visuais e o “jardim de infância para a vida toda”** 8
Israel Alves Jorge de Souza
- Livros e bibliotecas como catalisadores da criatividade: metodologias inovadoras para a educação literária e formação de competências do século XXI**..... 27
Raquel Pereira Pontes, Laura Maria Pereira Couto
- Aprendizagem para criatividade: o festival de economia criativa como ecossistema de construção colaborativa** 48
Patrícia Lima, Clarissa Motter
- Role iniciativa! A gamificação como inovação no ensino sobre drogas de abuso em sala de aula** 62
Rita Maria de Souza Couto, Thiago Matias Monteiro
- Selection and categorization of materials to support design education** 75
Lauro Cohen
- Educação financeira e alcoolismo: reconfiguração de narrativas de mulheres em recuperação** 93
Luciana Freire Murgel
- Design em parceria na PUC-Rio: ensino, cocriação e transdisciplinaridade** 109
Robson Rocha da Silva, Bárbara Alves Betts
- Jogar projetando e projetar jogando: desenvolvimento de propostas de jogos de design por meio da desconstrução de jogos convencionais** 124
Guilherme Bonotto Furman, Guilherme Parolin
- Educação profissional e tecnológica no ensino médio no século XXI: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal** 139
Rayanne Ohana Gomes Ferreira, Daniel Kamlot
- “Pesquisa de personagem não é improvisado”: relato da experiência de formação de pesquisadores para produtos audiovisuais inspirados em histórias reais** 153
Mariana Filgueiras, Lola Borges
- Reconstrução digital como ferramenta educativa para o ensino do patrimônio arquitetônico moderno na Amazônia: as casas de Severiano Porto** 167
Lúcio Tiago Maurilo Torres, Marcos Paulo Cereto, Claudete Barbosa Ruschival

Educação e aprendizagem para a criatividade

Education and learning for creativity

Veranise Jacobowski Correia Dubeux^I , Leonardo Augusto de Souza Machado^{II} 

A crescente complexidade dos desafios sociais, culturais e econômicos do século XXI tem exigido da educação a incorporação de novas abordagens pedagógicas capazes de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração. Nesse contexto, a criatividade passa a ser reconhecida como uma competência fundamental para a formação de sujeitos capazes de lidar com problemas complexos, inovar e atuar de maneira sensível em diferentes campos da vida social e profissional. O dossiê *Educação e Aprendizagem para a Criatividade* reúne estudos que exploram diferentes caminhos pedagógicos, metodológicos e institucionais para o desenvolvimento da criatividade, evidenciando a multiplicidade de práticas e contextos em que essa competência pode ser mobilizada no campo educacional.

Abrindo o dossiê, o artigo de Israel Alves Jorge de Souza discute as aproximações de *art thinking* e abordagem da aprendizagem criativa, destacando o potencial do ensino de artes visuais como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências perceptivas, reflexivas e inovadoras. Ao dialogar com a ideia do “jardim de infância para a vida toda”, o estudo aponta para a ampliação do pensamento artístico como um modo de abordagem aplicável tanto à educação básica quanto a contextos organizacionais, sugerindo que o fazer artístico pode inspirar novas formas de aprendizagem ao longo da vida.

A dimensão cultural da criatividade é aprofundada no artigo de Raquel Pereira Pontes e Laura Maria Pereira Couto, que examina o papel dos livros e das bibliotecas como catalisadores de competências criativas no contexto educacional contemporâneo. Ao discutir metodologias como *storytelling*, *design thinking* literário e *makerspaces* bibliográficos, as autoras destacam o potencial das práticas literárias para o desenvolvimento de habilidades fundamentais no século XXI, aproximando educação, políticas culturais e economia criativa.

A aprendizagem baseada na experimentação e na colaboração também aparece de forma central no estudo de Clarissa Motter e Patrícia Medeiros de Lima, que analisam o Festival de Economia Criativa da Universidade Católica de Brasília como um laboratório vivo de aprendizagem. Por articular ensino, pesquisa e extensão em um ambiente de criação coletiva, o evento demonstra como práticas pedagógicas inspiradas na cultura *maker* e no “aprender fazendo” podem transformar o espaço universitário em um ecossistema dinâmico de inovação e produção de conhecimento.

^IEscola Superior de Propaganda e Marketing, Programa de Pós-Graduação em Economia Criativa, Estratégia e Inovação – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: vdubeux@espm.br

^{II}Escola Superior de Propaganda e Marketing, Programa de Pós-Graduação em Economia Criativa, Estratégia e Inovação – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: leonardo.souza.machado@outlook.com

Recebido em: 17/03/2026. Aceito em: 17/03/2026

No campo das metodologias ativas, Rita Couto e Thiago Matias Monteiro apresentam uma reflexão sobre o uso da gamificação no ensino de temas sensíveis e complexos, como as drogas de abuso. Explorar abordagens lúdicas e interativas no ensino de ciências biológicas, o estudo aponta para o potencial da gamificação como estratégia de engajamento e de ampliação da acessibilidade ao conhecimento em temas de relevância social e de saúde pública.

A relação entre criatividade e formação profissional é abordada por Lauro Cohen, que discute a aplicação da aprendizagem baseada em projetos no ensino de *design*. A experiência de construção de um catálogo de materiais como recurso digital coletivo demonstra como práticas pedagógicas orientadas por desafios reais podem fortalecer a autonomia discente, estimular o pensamento crítico e aproximar o processo formativo das demandas contemporâneas da prática profissional.

A dimensão transformadora da aprendizagem também se manifesta no artigo de Luciana Freire Murgel, que analisa uma experiência de educação financeira voltada para mulheres em recuperação do alcoolismo. Ao compreender o aprendizado como processo relacional e experiencial, o estudo evidencia como práticas educativas podem contribuir para a reconstrução de narrativas pessoais e para o fortalecimento da autonomia, ampliando o entendimento da criatividade como capacidade de imaginar e construir novos futuros possíveis.

No campo do *design* social, Robson Rocha da Silva e Bárbara Alves Betts apresentam a metodologia do *design* em parceria, destacando ferramentas que promovem processos de cocriação baseados na escuta ativa e na construção coletiva de soluções. Ao enfatizar a dimensão relacional do *design*, o estudo reforça a importância de abordagens transdisciplinares que valorizem o conhecimento situado e o diálogo entre universidade e comunidade.

A relação entre ludicidade e processos criativos também é explorada no artigo de Guilherme Bonotto Furman e Guilherme Parolin, que investigam o desenvolvimento de jogos de *design*, por meio da desconstrução de jogos convencionais. A experiência apresentada demonstra como jogos podem funcionar como artefatos culturais e metodológicos capazes de estimular a colaboração, a experimentação e o pensamento projetual.

A perspectiva comparativa internacional aparece no estudo de Daniel Kamlot e Rayanne Ohana Gomes Ferreira, que analisam os modelos de educação profissional e tecnológica no ensino médio no Brasil e em Portugal. Ao examinar documentos e políticas educacionais, os autores evidenciam diferentes trajetórias institucionais e apontam desafios e oportunidades para o fortalecimento dessa modalidade de ensino em um contexto econômico marcado por rápidas transformações tecnológicas.

A formação de profissionais para os setores da economia criativa é também o foco do artigo de Mariana Filgueiras e Lola Borges, que apresenta a experiência de um curso voltado à formação de pesquisadores de personagens para o audiovisual. O relato evidencia a crescente demanda por competências específicas no setor e destaca a importância de iniciativas formativas capazes de preparar profissionais para lidar, com sensibilidade e rigor, com narrativas baseadas em histórias reais.

Por fim, o artigo de Lúcio Tiago Maurilo Torres, Marcos Paulo Cereto e Claudete Barbosa Ruschival explora o uso de tecnologias digitais na preservação e no ensino do patrimônio arquitetônico moderno na Amazônia. A reconstrução digital de obras do arquiteto Severiano Porto demonstra como as tecnologias da informação e da comunicação podem ampliar o acesso ao patrimônio cultural e fortalecer processos de aprendizagem baseados na visualização e na experimentação.

Os artigos reunidos neste dossiê evidenciam que a criatividade na educação emerge da articulação de diferentes dimensões — artísticas, tecnológicas, sociais, culturais e econômicas. As experiências apresentadas apontam para uma educação que valoriza a experimentação, o diálogo interdisciplinar e a construção coletiva do conhecimento, reafirmando o papel da aprendizagem criativa como elemento central para a formação de cidadãos capazes de imaginar, projetar e construir futuros mais inovadores e socialmente relevantes.

Esperamos que as reflexões aqui reunidas inspirem novas práticas pedagógicas, pesquisas e políticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento da criatividade como dimensão fundamental da educação contemporânea.

Sobre os autores

Veranise Jacubowski Correia Dubeux: Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Economia Criativa, Estratégia e Inovação da ESPM Rio. Doutora em Engenharia Mecânica pela UFRJ e editora chefe da revista *Diálogo com a Economia Criativa*

Leonardo Augusto de Souza Machado: Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Criativa, Estratégia e Inovação da ESPM Rio.



Uma ideia de futuro para a educação

An idea for the future of education

Mirella De Menezes Migliari¹ , Carolina Lopes Lobianco¹ 

Educação é o pilar fundamental das sociedades modernas. É inconcebível imaginar uma sociedade desenvolvida que não tenha investido sobretudo em educação. O Brasil deu um salto astronômico quando foi implantada, em 1963, a Campanha Nacional de Alfabetização no governo João Goulart, considerado um dos mais avançados projetos de educação e erradicação do analfabetismo já implementados por um país. O projeto foi conduzido pelo pedagogo Paulo Freire, por meio de um método inovador de alfabetização que se tornou referência mundial desde então. Porém, mais de sessenta anos depois, sabemos que a alfabetização, embora absolutamente fundamental, é apenas a porta de entrada para a transformação que a educação é capaz de operar na vida de um indivíduo.

Atualmente, o conceito de *lifelong learning* nos indica que esse é um processo contínuo na vida de um cidadão, pois o conhecimento e a sociedade estão em constante transformação, assim como os próprios métodos de ensino, aprendizagem e capacitação. O mercado de trabalho muitas vezes requer que o profissional se “reinvente”, ampliando significativamente a sua jornada profissional, e para isso é preciso ter, sobretudo, criatividade.

Se a educação é um processo vivo, os métodos e ferramentas para alcançá-la também o são, e seguem evoluindo, de forma que é inevitável questionar como serão os modelos de educação daqui a 20, 50 e 100 anos em função de preparar para profissões que ainda nem foram inventadas.

Dito isso, a imagem da capa do presente dossiê Educação e Aprendizagem para a Criatividade apresenta uma interessante composição que, embora abstrata, representa com originalidade a ideia de futuro, que deve sempre orientar o sentido e o objetivo da educação: preparar para o que está por vir.

A dinâmica da composição também aponta para a concepção de um futuro que se apresenta cada vez mais desafiador e transformador para o educador, para o educando e para os processos de aprendizagem. Delineia-se, na figura, a presença de uma linha que sugere horizonte e infinitude, tão associados à educação e ao conhecimento, e da mesma forma à criatividade, por também ser uma competência humana inesgotável, capaz de ultrapassar qualquer horizonte.

A iluminação peculiar dessa imagem provoca imediatamente uma analogia pertinente, uma vez que a educação ilumina e clareia no sentido não só de nos resgatar da escuridão, mas no sentido de esclarecer, explicar e elucidar. Com imaginação, é possível ainda ser transportado, na leitura dessa capa, ao topo de uma enorme lâmpada que se

¹Escola Superior de Propaganda e Marketing – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mails: migliari@espm.br; carolina.lobianco@espm.br

Recebido em: 13/03/2026. Aceito em: 13/03/2026

configura nessa imagem como a representação icônica de ideias, iluminando o caminho da educação voltada para a economia criativa e comprometida com a inovação. A ilustração busca encontrar um caminho para destacar as metodologias para o desenvolvimento de competências criativas, capazes de desenvolver e propor soluções para problemas complexos de hoje e de amanhã.

Ao passear pela intrigante imagem da capa, percorre-se um caminho com muitas alusões à educação. Uma imagem que suscita indagações acerca de conceitos inerentes ao tema da educação, como futuro, direção e objetivo, ensino e aprendizagem, competência, capacitação, conhecimento, criatividade e tantos outros que levam a um ponto invisível nesse horizonte, o qual chamamos de transformação, ponto esse de chegada para aqueles que embarcam na jornada da educação para a criatividade.

Sobre as autoras

Mirella De Menezes Migliari: Doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC Rio. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Economia Criativa, Estratégia e Inovação da ESPM Rio.

Carolina Lopes Lobianco: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Economia Criativa, Estratégia e Inovação da ESPM Rio.



Art thinking e aprendizagem criativa: ensino de artes visuais e o

“jardim de infância para a vida toda”

Art thinking and creative learning: teaching of visual arts and the “lifelong kindergarten”

Israel Alves Jorge de Souza 

RESUMO

Tomando-se o Art Thinking em sentido amplo, como abordagem que leva o modo de pensar do artista para outras áreas ou dimensões da vida (incluindo a educação básica e o universo corporativo), a Aprendizagem Criativa e seu lema de “jardim de infância para a vida toda” vêm ao encontro no sentido de potencialização do ensino de artes visuais. Além do necessário (e suficiente por si só) desenvolvimento artístico dos estudantes, é possível que os consequentes desenvolvimentos perceptivos, reflexivos, críticos e criativos contribuam também em aplicações práticas, tanto na própria educação básica em transversalidade com outras disciplinas quanto em futuras atuações profissionais. Nesse sentido, e com base em um caso de capacitação de educadores em Aprendizagem Criativa e em outro de aplicação de ferramentas de Art Thinking em uma universidade corporativa, o presente estudo objetiva uma análise do ensino de artes visuais para a identificação de intersecções contributivas à criatividade, à economia criativa e à inovação, ou ao “jardim de infância para a vida toda”.

Palavras-chave: Art thinking. Aprendizagem criativa. Ensino de artes visuais. Criatividade. Economia criativa.

ABSTRACT

Taking Art Thinking in a broad sense, as an approach that takes the artist’s way of thinking to other areas or dimensions of life (including basic education and the corporate universe), Creative Learning and its motto of “lifelong kindergarten” come together in the sense of enhancing the teaching of visual arts. In addition to the necessary (and sufficient in itself) artistic development of students, it is possible that the consequent perceptive, reflective, critical and creative developments also contribute to practical applications, both in basic education — itself in transversality with other disciplines — and in future professional activities. In this sense, and based on a case of training educators in Creative Learning and another of application of Art Thinking tools in a corporate university, this study aimed to analyze the teaching of visual arts to identify intersections that contribute to creativity, creative economy and innovation, or to the “lifelong kindergarten”.

Keywords: Art thinking. Creative learning. Visual arts teaching. Creativity. Creative economy.

¹Universidade de Coimbra – Coimbra, Portugal. E-mail: israeljorge@israeljorge.com

Recebido em: 05/10/2025. Aceito em: 05/02/2026

INTRODUÇÃO

Considerando a possibilidade de expansão aplicada do pensamento artístico a outras áreas, e com os devidos cuidados para não confundir esse processo com banalizações conceituais ou apropriações utilitaristas, o objetivo do presente estudo é analisar o potencial do ensino de artes visuais para contribuições transversais na educação básica (por meio da Aprendizagem Criativa) e para posteriores contribuições à criatividade, à economia criativa e à inovação no universo profissional, ou mais especificamente corporativo (por meio do *Art Thinking*). Não se trata, portanto, de uma negação da suficiência do desenvolvimento artístico por si só, e sim de uma potencialização adicional a partir dos desenvolvimentos correlatos.

Note-se, desde já, que serão envolvidos diversos conceitos e áreas nesse sentido, mas sem a pretensão de aprofundamentos para além do necessário ao recorte apresentado e enfatizando-se a identificação de elementos relacionados em dois casos, com abordagem qualitativa interpretativa: um de capacitação de educadores em Aprendizagem Criativa e outro de aplicação de ferramentas de *Art Thinking* em uma universidade corporativa.

Primeiramente, numa lógica retroativa em termos de influência e aplicações, será analisada a abordagem do *Art Thinking* com o respectivo caso, dividido por sua vez em duas experiências: uma atividade com utilização da metodologia *Lego Serious Play* e outra baseada na observação de obras de arte. A seguir, trazendo inclusive o detalhamento sobre a expressão do presente subtítulo — “jardim de infância para a vida toda” —, serão analisados a abordagem da Aprendizagem Criativa com o respectivo caso e outros movimentos, métodos e abordagens relacionados.

Na sequência, chegando-se ao início ideal de formação e transformação dos estudantes para as aplicações comentadas anteriormente, o ensino de artes visuais e a própria arte serão analisados justamente em seu potencial de preparar a tal continuidade criativa do “jardim de infância”. Serão apresentadas também, para exemplificar, obras de arte que demonstram as correlações anteriores e que representam possibilidades de atividades didáticas: duas de John Baldessari e duas de Yoko Ono.

METODOLOGIA

Conforme adiantado no resumo e na introdução, o objetivo geral deste artigo é analisar o ensino de artes visuais e identificar intersecções contributivas à criatividade, à economia criativa e à inovação. Os objetivos específicos são os seguintes: analisar a Aprendizagem Criativa e seu potencial de expansão para o universo profissional; e analisar e abordar o *Art Thinking* como transversal à Aprendizagem Criativa e como viabilizador dessa expansão para o universo profissional. Os casos analisados, por sua vez, não decorrem de amostragem previamente definida, mas de experiências vivenciadas diretamente pelo autor no exercício de suas funções profissionais. Trata-se, portanto, de abordagem qualitativa de natureza interpretativa, com método indutivo e relatos de prática analisados à luz dos desenvolvimentos e referenciais teóricos relacionados (estes sob o método dedutivo).

ART THINKING

O chamado *Design Thinking*¹, que leva o modo de pensar do designer para outras áreas de atuação (com foco empático na experiência do usuário da solução), disseminou-se mundialmente em projetos de toda natureza no início do século XXI (Brown, 2020). O *Art Thinking*, por sua vez, surge de forma complementar e justamente no sentido de também levar a forma de pensar do artista para outras áreas. Se no *Design Thinking* há uma grande preocupação em não permitir “desvios” de ideação em relação à cocriação centrada no cliente, no *Art Thinking* a subjetividade criativa e a imaginação são mais valorizadas e o participante é estimulado e preparado para conceitualizar e demonstrar sua visão individual (Saso, 2018). Afinal, como Gompertz (2015, p. 104) afirma ao destacar o aparente óbvio em seu incentivo para que se “pense como um artista”, “a criatividade não tem a ver com o que os outros pensam, e sim com o que você — o criador — pensa”.

Para Whitaker (2016, p. 19, tradução própria), a questão é aprofundar, ir além da demanda e questionar as perspectivas em curso: “Enquanto uma estrutura originada no design de produto começa com um briefing externo — ‘Qual é a melhor maneira de fazer isso?’ —, o pensamento artístico emana do núcleo do indivíduo e pergunta: ‘Isso é mesmo possível?’”. O complemento e o diferencial, portanto, estão nas possibilidades de *insights*² e de novas soluções que não surgiriam de outra forma, a não ser por essa vertente de criação pessoal e de expressão focada no interior e não apenas no exterior. Mais do que um diferencial, trata-se na verdade de uma aproximação da plenitude do potencial individual, como entende Manciola (2014, p. 27): “A verdadeira criação de valor — pessoal e para a empresa — acontece quando nossa habilidade artística é mantida viva, em comunhão com nossa função profissional do dia a dia.” É a própria humanização e significação pessoal do trabalho:

O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes deforma toda a realidade humana [...]. Constitui, certamente, uma maneira de se desumanizar o trabalho. Reduz o fazer a uma rotina mecânica, sem convicção ou visão ulterior de humanidade. Reduz a própria inteligência humana a um vasto arsenal de informações “pertinentes”, não relacionáveis entre si e desvinculadas dos problemas prementes da humanidade [...]. Pois não só se exclui do fazer o sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação, como também se exclui a conscientização espiritual que se dá no trabalho através da atuação significativa, e sobretudo significativa para si em termos humanos (Ostrower, 1999, p. 39).

Há diversas possíveis aplicações do *Art Thinking*, que em sentido amplo ainda não foi tornado “exclusivo” de nenhuma consultoria ou método como no caso do *Design Thinking* (Brown, 2020), e no presente estudo serão enfocados seus elementos que perpassam o universo corporativo, a Aprendizagem Criativa e o ensino de

1 A compreensão do Design no sentido de formatação ou indução do pensamento já existe há algumas décadas, firmando-se a expressão “*design thinking*” com a obra homônima de Rowe (1987). O método foi adaptado para fins empresariais e administrativos por David Kelley, e em seguida Richard Buchanan defendeu o potencial de ampliação para outras áreas e respectivos desafios (Brown, 2009, p. 60).

2 Valoriza-se aqui o significado específico dessa palavra no sentido de “fáscia” ou “clareza” inicial e repentina (Ostrower, 1999, p. 67) que pode levar a uma ideia, essa sim mais estruturada e planejada.

artes visuais. Acaso e Megías (2017) abordam o conceito justamente e exclusivamente nesse sentido educacional, que será explorado ao final (e num encadeamento) do presente artigo. Apesar de se diferenciarem do *Art Thinking* de Whitaker (2016), que consideram atrelado à educação apenas no sentido utilitarista da inovação, dos “negócios” e da rentabilidade, sua própria definição demonstra as intersecções que serão desenvolvidas aqui.

Ora, se para elas “se trata de utilizar as artes como uma metodologia, como uma experiência aglutinadora a partir da qual é possível gerar conhecimento sobre qualquer tema” e “expandir os limites de qualquer forma de conhecimento” (Acaso; Megías, 2017, p. 165, tradução própria), por definição se enquadram também as experiências nos temas e nos conhecimentos relacionados ao trabalho e ao universo corporativo. Nota-se que o motivo da diferenciação, portanto, é a explicitação de um posicionamento e não uma negação das possibilidades positivas de intersecção. E é essa dimensão factual de possibilidades que se pretende focar aqui, não se debruçando sobre possíveis “macrointenções” de um modo de produção dominante.

Afinal, é preciso reconhecer que iniciativas corporativas resultantes dessa influência artística podem ser genuinamente positivas em determinados contextos e circunstâncias, como evoluções criativas individuais e coletivas com impactos inovadores relevantes (inclusive sociais) que não precisam ser invalidadas ou ignoradas por conta de uma “onipresença” da lógica econômica que estaria subjacente. Os próprios casos descritos a seguir, a propósito, ocorreram numa organização sem fins lucrativos. E, como observa Ostrower (1999, p. 31), corroborando as citadas possibilidades de intersecção e identificações análogas, há uma origem comum da criatividade em todas as áreas:

Nas múltiplas formas em que o homem age e onde penetra seu pensamento, nas artes, nas ciências, na tecnologia, ou no cotidiano, em todos os comportamentos produtivos e atuantes do homem, verifica-se a origem comum dos processos criativos numa só sensibilidade. São análogos os princípios ordenadores que regem o fazer e o pensar; na avaliação de resultados (em qualquer área) partimos de noções similares de desenvolvimento e de equilíbrio.

É essa sensibilidade por trás dos processos criativos em geral que, manifestando-se também na arte³, tem nela não só um exemplo de seu potencial como também um catalisador em prol da criatividade⁴ em outras áreas. Para Greffe (2015,

³ Não se pretendendo aqui aprofundamentos conceituais, entende-se que a arte pode ser considerada um subconceito privilegiado da cultura (Belting, 2012, p. 39). E para além do viés de contestação, presente muitas vezes, destaque-se o seu caráter de condensação ou concentração de elementos culturais, tornando-os mais visíveis. “A arte reduz a complexidade e ajuda a nos concentrarmos, mesmo que por pouco tempo, nos aspectos mais significativos” (De Botton, 2014, p. 12).

⁴ Entende-se aqui a criatividade de modo amplo e essencialmente subjetivo, combinatório e conectivo, na linha de Gompertz (2015, p. 82-96): “Em outras palavras, a criatividade é a apresentação de elementos e ideias preexistentes filtrados pelas percepções e sentimentos de um indivíduo. [...] Ela se encontra na excepcional capacidade humana de sintetizar nossas experiências, influências, conhecimentos e sensações em uma entidade única, original.” Trata-se também, nesse sentido, de uma síntese de imaginação e concretude (Masi, 2017, p. 72), para além da mera elucubração e de forma a conferir certa utilidade.

p. 183), “as artes têm um papel importante na economia contemporânea: elas não constituem mais um setor restrito [...], mas uma dimensão transversal que fertiliza a criatividade social, econômica e ambiental”. A propósito, e em referência direta ao tema deste periódico, o reconhecimento do DNA artístico e cultural das indústrias criativas evidencia o grande potencial de levar dessa essência a forma de pensar do artista (*Art Thinking*) para outras áreas e empresas, num transbordamento de criatividade e inovação a partir da economia criativa (Souza, 2022).

Caso de aplicação em uma universidade corporativa

No âmbito empresarial ou administrativo, e no contexto de atuação deste autor como educador na Universidade Corporativa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), foram desenvolvidas e realizadas várias dinâmicas e capacitações com a metodologia *Lego Serious Play*⁵ (Lego, 2014). Ela foi criada na respectiva empresa por volta de 1996 (Kristiansen; Rasmussen, 2014), no contexto da busca executiva por mais inovação, quando se concluiu que a solução estaria no próprio produto: os blocos de plástico que permitiam a materialização de ideias infantis poderiam facilitar também o planejamento estratégico e os *insights* dos adultos, por meio de metáforas (Burgi *et al.*, 2001).

Uma das dinâmicas elaboradas e realizadas com *Lego Serious Play* na Universidade Corporativa Sebrae, além do fato de que em todas elas se faziam presentes diversos elementos comuns à elaboração de artes visuais, objetivou justamente a validação de uma metodologia de significação e de produção artística. Os participantes eram representantes de pessoas jurídicas e tinham o desafio de construir com os blocos de plástico algo que representasse a trajetória de suas empresas a partir de um tema centralizador, um tema que amarrasse todos os significados envolvidos. E o resultado final, ou os modelos tridimensionais que respondiam ao desafio, eram protótipos de objetos ou esboços para futuras obras de arte que simbolizassem e “eternizassem” esses significados. Um exercício, enfim, de “se tornar artista por um dia” para estruturar ou reestruturar identidades e posicionamentos empresariais (Figura 1).

Outra iniciativa realizada na Universidade Corporativa Sebrae, também por este autor, foi a oficina “*Art Thinking: Ideias para o Sebrae 2020*”. Primeiramente, antes de qualquer informação, os participantes (gestores de projetos do Sebrae) depararam-se com outra experiência interessante no sentido de provocações pela arte. Trata-se da possibilidade de sempre colocar elementos visuais ou conjuntos com

5 Os objetos construídos nas dinâmicas de *Lego Serious Play* são meios, e não um fim ou resultado em si mesmos. Trata-se de um processo de reflexão sobre o desafio apresentado, proporcionando maior compreensão e expressão e guardando o seu valor nos significados associados. São realizadas várias rodadas subsequentes e complementares, trabalhando-se em “camadas” (diferentes níveis de reflexão) com os problemas ou questões e as respectivas possíveis soluções. Entre as principais premissas, destaca-se a crença de que há soluções no próprio sistema em questão, pois as pessoas costumam não saber tudo o que efetivamente sabem e muitas vezes se limitam a um viés de raciocínio. A metodologia foi inicialmente indicada para formação de equipes, trabalho em grupo para solução de um problema comum, desenvolvimento de estratégias, compreensão mais profunda dos pontos de vista dos membros, discussões em que todos sejam ouvidos, desencadeamento de pensamento criativo, planejamento e desenvolvimento organizacional, inovação e desenvolvimento de produtos, transformação de ideias em conceitos concretos, gestão de mudanças etc.



Figura 1. Série de fotos da atividade de *Art Thinking* com *Lego Serious Play*.

objetos inusitados que promovam curiosidade, que chamem a atenção para algo que aparentemente não faz muito sentido e que ainda não tem ligação clara ou literal com o que vai ser tratado (Megías, 2016). No decorrer da dinâmica, então, a correlação vai sendo percebida e essa “chama” inicial auxilia na manutenção do interesse e do engajamento.

No caso em questão, cada participante tinha sobre a mesa, junto com o bloco de notas, um pequeno envelope plástico com a fotografia de uma obra de arte, sem mais explicações. No decorrer da oficina, então, eles percebiam a importância e a possibilidade de trazer a arte ao universo corporativo para a geração de ideias, ou seja, a possibilidade de “se alimentar” da arte. E aí entrava o envelope novamente, reforçando a metáfora de forma inusitada, quando eles descobriam nos momentos finais da oficina que aquela fotografia (utilizada inclusive durante a dinâmica) era feita com papel de arroz e tinta comestível, podendo ser consumida (Figura 2).

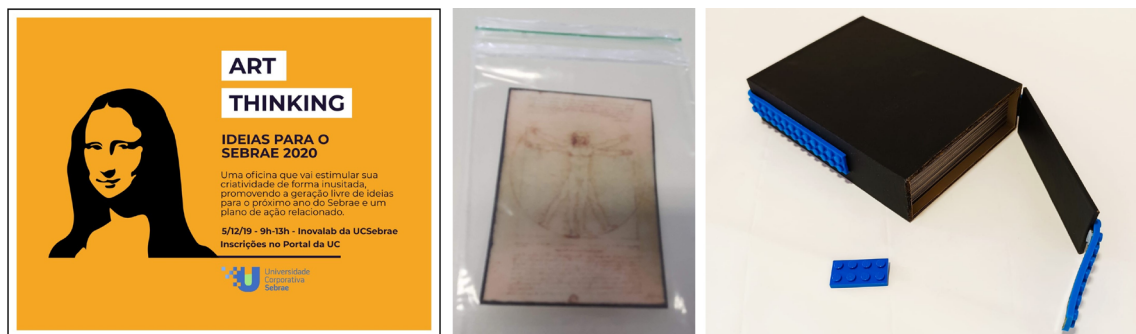


Figura 2. Série de fotos com o cartaz de divulgação, a impressão comestível de obra de arte e o conjunto de cartas.

Regressando à oficina propriamente dita, “*Art Thinking: Ideias para o Sebrae 2020*”, a expectativa era de algo leve, de final de ano, para que os participantes pudessem pensar livremente e permitissem o surgimento de *insights* e ideias sobre aquele momento da instituição, que passava por mudanças importantes. Mais do que isso, que saíssem também com metas e planos de ação individuais a partir do que haviam pensado. Assim, em vez de simular o trabalho de artistas como na experiência anterior, foi utilizada a visualização de imagens de suas obras por meio da adaptação de elementos da metodologia israelense *Points of You*⁶.

⁶ A metodologia objetiva provocar reflexões e respostas a desafios por meio de imagens (assim como o manuseio e o encaixe de peças na metodologia *Legos Serious Play*) e tem como principal pilar a interação entre o pensamento emotivo e o pensamento intuitivo, lógico e analítico. Mais informações disponíveis em: <https://www.points-of-you.com.br/metodo>. Acesso em: 26 jun. 2025.

Privilegiando a arte contemporânea e conceitual — naturalmente com mais incompletude de significação imediata e com maior potencial de indução de reflexões metafóricas — e sem qualquer menção às interpretações usuais sobre as obras, a proposta foi de contemplação despreziosa e aberta às impressões que surgissem. Houve então várias rodadas. Inicialmente, com a mandala de cartas (fotografias das obras de arte) no chão, os participantes as observavam ao mesmo tempo que pensavam, escolhiam e registravam um problema ou desafio da instituição (Figura 3).



Figura 3. Série de fotos da atividade de *Art Thinking* com observação de obras de arte.

Depois, esses desafios eram trocados para que cada um “herdasse” um problema diferente do que havia levantado. Na sequência, observando as mesmas cartas da mandala, eles precisavam pensar em possíveis saídas para a questão que tinham em mãos e dessa forma, enfim, as fotografias das obras de arte promoviam *insights* num processo sinestésico (agora iniciado pela visão e não pelo manuseio). Ao final, registravam as soluções imaginadas e as respectivas iniciativas individuais de curto, médio e longo prazos. Dessa forma, indo além dos *insights* e das ideias, já iniciavam o planejamento do processo de efetiva implementação e geração de valor, que é a inovação⁷ (Figura 4). As avaliações pelos participantes foram muito positivas e abriram caminho para iniciativas subsequentes. E, como se verá a seguir, há vários elementos da abordagem do *Art*



Figura 4. Série de fotos da atividade de *Art Thinking* com planejamento de iniciativas.

7 Num contexto de gradação em termos de aplicação e na linha das notas anteriores, pode-se dizer de forma resumida que *insights* são intuições repentinas (que, mais estruturadas, podem levar a ideias), que criatividade é a combinação subjetiva de elementos e ideias preexistentes para dar concretude e utilidade à imaginação e que inovação é a efetiva implementação de criações, de modo a gerar valor econômico, tecnológico, social, cultural ou educacional. Inovar é “reconhecer oportunidades para fazer algo de novo e implementar essas ideias para criar algum tipo de valor” (Bessant; Tidd, 2019, p. 38).

Thinking que perpassam a Aprendizagem Criativa e que demonstram a possibilidade de não limitar o potencial relacionado a determinadas fases ou etapas da vida.

APRENDIZAGEM CRIATIVA

Para Mitchel Resnick (2020), criador da “Aprendizagem Criativa”, a maior “invenção” do último milênio é o jardim de infância. Trata-se da inovação e do termo cunhados por Friedrich Fröbel, que na primeira metade do século XIX (por volta de 1837) elaborou e introduziu elementos lúdicos em prol do aprendizado no início da jornada educacional, para que as crianças fossem “cultivadas” e “regadas” em ambiente propício ao seu desenvolvimento. Essa abordagem, em conjunto com os chamados presentes de Fröbel (conjuntos que ele também criou nesse contexto), foram disseminados e consolidados amplamente em todo o mundo, influenciando inclusive o método Montessori e os próprios brinquedos da empresa Lego.

“Esse foi o principal objetivo dos presentes de Fröbel: compreender por meio da ‘recriação’. Ele também reconheceu a conexão entre a recriação e a recreação” (Resnick, 2020, p. 8). Para Resnick (2020), a importância dessa abordagem é tanta que não deveria ser apenas uma etapa educacional, precisando na verdade haver um “jardim de infância para a vida toda” — título de sua obra, baseada em contribuições construtivistas de Jean Piaget, Seymour Papert e Paulo Freire. Essa é a essência da Aprendizagem Criativa, que como se nota desde já vem ao encontro dos “jogos sérios” (como o *Lego Serious Play*) e das ferramentas lúdicas de *Art Thinking* no mundo corporativo, ou na dimensão “adulta” e profissional.

Há até mesmo uma intersecção com expressão semelhante, “*Art of Tinkering*” (Wilkinson; Petrich, 2022), que fundamenta museus interativos e interdisciplinares (arte⁸, ciência e tecnologia) e reforça esse potencial de continuidade criativa por toda a vida. *Tinkering*, palavra surgida por volta dos anos 1300 para designar funileiros viajantes que consertavam utensílios domésticos, é aquela prática de montar e desmontar coisas ou peças com diversos propósitos, dos mais práticos aos mais artísticos. É “brincar diretamente com fenômenos, ferramentas e materiais. É pensar com as mãos e aprender fazendo” (Wilkinson; Petrich, 2022, p. 17). O mesmo viés, a propósito, da chamada cultura *maker*, que também conecta jovens iniciativas despretensiosas e curiosas de criar ou reparar por conta própria (*DIY* do inglês “*do it yourself*”, ou “faça você mesmo”) a uma verdadeira revolução industrial:

É uma descrição abrangente que inclui uma grande variedade de atividades que já existem há muito tempo, desde o artesanato tradicional à eletrônica de ponta. Mas os *makers* [...] estão a fazer algo novo. Em primeiro lugar, estão a usar ferramentas digitais [...]. Em segundo lugar, são a geração da *web*, partilhando instintivamente *online* as suas criações. Ao aproximar a cultura e colaboração da *web* do processo de fabrico, estão a cooperar para construir algo a uma escala nunca antes vista no *DIY*” (Anderson, 2012, p. 31).

8 Nesse contexto de museus interativos e interdisciplinares, Avelar (2023, p. 76) destaca o papel da arte e afirma que ela “nos coloca diante de perspectivas inesperadas, leituras da realidade fascinantes, e provoca-nos a refletir, conversar, experimentar, pesquisar, pensar juntos. A arte nos move”.

De fato, como evidencia a espiral da Aprendizagem Criativa, trata-se de uma dinâmica fundamental em qualquer iniciativa que se pretenda bem-sucedida: imaginar, criar, brincar (ou testar), compartilhar, refletir e novamente imaginar. Da mesma forma que as crianças se entretêm passando naturalmente por essas etapas, a apresentação de novos conteúdos e raciocínios nas diversas disciplinas escolares e a própria atuação em iniciativas e rotinas profissionais podem aproveitar e seguir esse fluxo.

O potencial de “jardim de infância para a vida toda” fica bem visível também na sistematização da Aprendizagem Criativa em quatro dimensões, os chamados quatro pés (“4 Ps”): paixão, projetos, pares e “pensar brincando”. Sobre a “paixão”, são notórias e comprovadas as vantagens da apreensão do conhecimento apoiada em (ou envolvendo) aspectos particularmente significativos, ou subjetivamente importantes e interessantes. Aprende-se mais se, individualmente, algo faz sentido ou quando se gosta daquilo, e até mesmo o processo mais básico de agregação de conhecimento depende inteiramente dos chamados construtos pessoais:

O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes “se ancoram” em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Novas ideias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de “ancoragem” aos primeiros. [...] Sem os construtos pessoais, o mundo pareceria uma homogeneidade indiferenciada a qual o ser humano não conseguiria dar sentido (Moreira, 2011, p. 26-29).

Sobre a segunda dimensão, realmente quase tudo na vida ativa e produtiva dos seres humanos pode ser beneficiado e mais bem conduzido sob a lógica de “projeto”, isto é, seguindo de forma organizada a comentada espiral que vai do planejamento à execução, incluindo o acompanhamento ou monitoramento e a avaliação dos resultados. O mesmo vale para “pares”, no sentido da imprescindível necessidade de se trabalhar em grupo e de se valer do compartilhamento e da diversidade de perspectivas e habilidades.

Por fim, e ainda mais diretamente relacionada ao tema deste estudo, a quarta dimensão acabou ficando com uma expressão melhor na adaptação para o português: “pensar brincando”. Na tentativa de traduzir o original *play* mantendo a letra “p” no início, a alusão ultrapassa o mero significado de brincadeira ou jogo e alcança justamente o princípio da metodologia *Lego Serious Play* e de outros jogos sérios ou ferramentas de *Art Thinking*: “pensar com as mãos”, ou o método sinestésico de provocar *insights* e reflexões por meio do manuseio e da visualização de elementos automaticamente processados pelo cérebro em múltiplos sentidos não literais.

E assim, promovendo a citada espiral e passando pelos “4 Ps” com a utilização principalmente de materiais recicláveis para facilitar e ampliar o acesso no Brasil, a Aprendizagem Criativa pode ser descrita como abordagem pedagógica baseada na potencialização educacional por meio de atividades lúdicas, prazerosas e “mão na massa”. O objetivo não é o isolamento como “disciplina” ou um momento a mais na

grade, e sim a transversalidade a todos os componentes curriculares para a potencialização da aprendizagem e da promoção de conhecimento.

Apesar de Mitchel Resnick (2020, p. 18) distinguir sua proposta da prática artística, notam-se uma forte intersecção entre ambas e a existência de motivos bem pragmáticos para essa tentativa de separação. De fato, ele próprio justifica o esforço no sentido de evitar preconceitos parentais nas escolas, ou a ideia de que exercícios lúdicos e manuais, sendo arte, competiriam de forma improdutiva com Matemática, Português etc. Daí a ênfase na criatividade com “c” minúsculo, evitando até mesmo a associação do senso comum de uma suposta “grande” criatividade (a com “C” maiúsculo) novamente com a arte. Ocorre, porém, que essa criatividade promovida pela elaboração manual de objetos, montagens e colagens — muitas vezes representativos, significativos, subjetivos e expressivos — se aproxima bastante da criatividade e da prática artísticas.

Há ainda a possibilidade, além dessa tentativa de afastamento dos citados preconceitos, de que a distinção venha também de uma espécie de subestimação do potencial de influência da arte, a mesma presente em interpretações reducionistas da dinâmica do *STEAM*. Traduzindo do inglês para Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, trata-se de abordagem educacional semelhante à Aprendizagem Criativa (esta mais ampla por não se limitar a disciplinas específicas) que conecta essas áreas com foco em projetos práticos, buscando promover o aprendizado por meio da interdisciplinaridade e da resolução de problemas reais. Apesar do acréscimo mais recente das artes ao original *STEM*, nota-se em muitas situações e aplicações que esse “A” acaba aparecendo mais como “tempero”, ou como mero adorno subjetivo.

O potencial de influência criativa da arte não se limita a isso, pelas próprias formulações e aplicações do *STEAM*, da Aprendizagem Criativa, do *tinkering*, da cultura *maker* e do *Art Thinking*. Infelizmente, porém, ao invés de um “jardim de infância para a vida toda” a começar pelas séries ou anos seguintes, o que se verifica é justamente o contrário: a supressão dessa abordagem no próprio jardim de infância, com alfabetizações e outras técnicas cada vez mais precoces. Daí a importância de sensibilizações e esforços de capacitação de professores como no caso descrito a seguir.

Caso de capacitação de educadores

Também no contexto de atuação deste autor, agora como professor e tutor de uma unidade curricular sobre Aprendizagem Criativa para educadores de todo o país, trata-se do Projeto Educomunicação em Ação Social, da Rede Salesiana Brasil (RSB), que objetiva a capacitação de educadores e oficinairos para proporcionar a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social um aprendizado emancipador e com mais significado.

A iniciativa surgiu durante a pandemia da COVID-19, como resposta a uma necessidade identificada de reconectar crianças e jovens ao mundo educacional de forma significativa. Com uma abordagem inovadora, criativa e muito bem recebida pelos alunos,

o projeto busca desenvolver competências de leitura, escrita e senso crítico, incluindo a Aprendizagem Criativa como abordagem transversal. De abril de 2021 a junho de 2024, na modalidade Ensino à Distância (EAD) e abarcando as três primeiras turmas do projeto, o presente autor ministrou aulas e orientou as atividades de formação em Aprendizagem Criativa de 57 educadores de 29 obras sociais da RSB, que por sua vez já atenderam aproximadamente 2.900 crianças e adolescentes após a capacitação — como estes do Centro Maria Rita Perillier (CEMARI) em Lorena (SP), registrados na Figura 5.



Figura 5. Série de fotos da aplicação de atividade de Aprendizagem Criativa.

A unidade em questão estava organizada em sete aulas com formato hipertextual, indicação de vídeos, textos complementares, *sites*, fóruns e aplicativos (Ambiente Virtual de Aprendizagem — AVA — da RSB): Aula 1 — Embarcando no mundo da criatividade; Aula 2 — Criatividade: Encantos e mistérios; Aula 3 — Projetos: Dando sentido ao que aprendo; Aula 4 — Paixão: Aquilo que eu gosto, eu faço com alegria; Aula 5 — Pares: “Nenhum homem é uma ilha”; Aula 6 — Pensar brincando: Não preciso me preocupar; Aula 7 — Sociedade criativa: Explorando e extrapolando as possibilidades da criatividade.

Além disso, buscando obter mais atenção dos participantes e evitando assim a utilização de *slides*, as exposições dialogadas nos encontros ao vivo das aulas *online* (por meio da plataforma Zoom) foram realizadas de forma analógica e bem alinhada ao viés manual da Aprendizagem Criativa. Como demonstra a Figura 6, por exemplo,

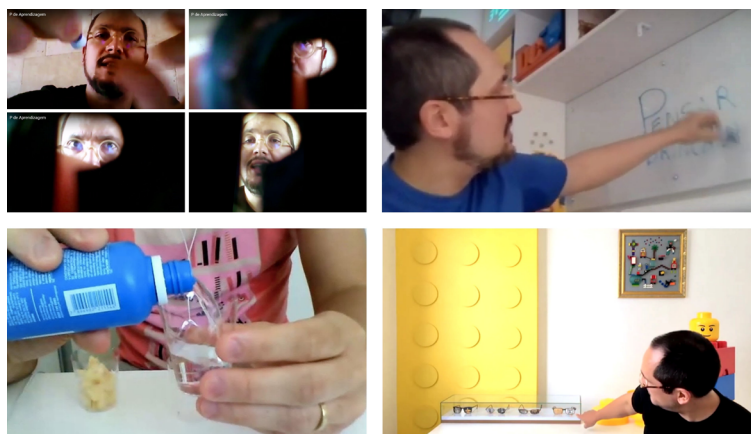


Figura 6. Série de fotos das exposições analógicas durante videoaulas de Aprendizagem Criativa.

foram elaborados ao vivo e utilizados filtros físicos para a câmera do computador (ênfase na visão da abordagem pela ótica dos “4 Ps”), registros escritos à mão em quadros ou na própria “tela” do computador, experiências químicas para a compreensão metafórica da abordagem (quanto ao papel de catalisador do educador) e obras de arte relacionadas às atividades de formação, além de objetos em geral.

Quanto às atividades propostas para os intervalos semanais entre as aulas *online*, havia três tipos de entregas: “para refletir” (percepções e aprendizados sobre determinado tópico); “para refletir e compartilhar” (percepções e aprendizados compartilhados em fóruns ou perfis de redes); e “prática mão na massa” (trabalhos tridimensionais e respectivos vídeos sobre determinados temas). Principalmente neste último tipo de atividade, os educadores e oficinairos participantes já elaboravam ou testavam os mesmos trabalhos que seriam posteriormente cobrados de seus alunos, incentivados também a fazerem adaptações, customizações e possíveis melhorias.

É nesse ponto que a Aprendizagem Criativa se aproxima da prática artística com foco nas artes visuais, ora majoritariamente por questões estéticas, ora majoritariamente por significações e expressões subjetivas. Em uma das atividades, intitulada “Catalisador de projetos”, uma das educadoras participantes de Joinville apresentou a obra registrada na Figura 7 com a seguinte descrição: “O meu catalisador



Figura 7. Série de fotos com exemplos de atividades “mão na massa” na Aprendizagem Criativa.

escolhi fazer utilizando uma garrafa e luz [...], a garrafa é propriamente o corpo do catalisador e a luz representa tudo que entra nele com intensidade. Ao final, quando sai a luz teremos um caminho iluminado e claro o suficiente para vermos nossos caminhos.” Em outra atividade também registrada na Figura 7 e intitulada “Espiral da Aprendizagem Criativa”, um dos educadores participantes de Guaratinguetá utilizou caixas de ovos para uma torre interessante com traços estéticos biomórficos.

Cite-se também a atividade “Museu de Mim”, que propunha que os participantes fossem curadores e organizassem uma exposição com o mesmo título, reunindo objetos e lembranças de forma visual e significativa. Uma das educadoras participantes de Cachoeiro de Itapemirim realizou justamente uma montagem ou *assemblage* com diversos desses objetos e circundou-a com registros fotográficos, apresentando tudo ao final num verdadeiro formato de exposição artística (Figura 8).

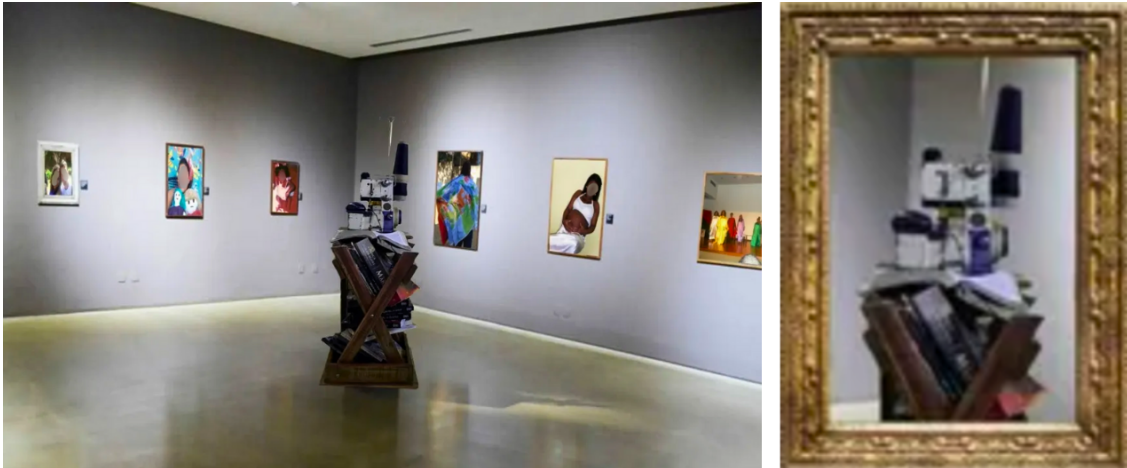


Figura 8. Série de fotos da atividade “Museu de Mim” na Aprendizagem Criativa.

Nota-se, enfim, que realmente a Aprendizagem Criativa se aproxima da prática artística com foco nas artes visuais⁹, ou do respectivo modo de pensar (*Art Thinking*). E é por meio desse viés lúdico, manual e sensorial que conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados de forma mais atraente e significativa, sempre na lógica de “projetos”, de envolvimento de “pares”, de associação à “paixão” pessoal e de “pensar brincando” (os citados “4Ps”). Mais do que isso, como apresentado na primeira parte deste artigo, tais elementos podem contribuir para a criatividade e a inovação na realidade profissional adulta, por exemplo no universo corporativo. O ensino de artes visuais, portanto, além do objetivo primordial de desenvolvimento artístico, tem também o potencial de proporcionar percepções, reflexões, senso crítico e criatividade em prol de um “jardim de infância para a vida toda”.

ENSINO DE ARTES VISUAIS E O “JARDIM DE INFÂNCIA PARA A VIDA TODA”

Considerando-se o ensino das artes visuais no sentido do estímulo, do preparo e do repertório para se (re)ver o mundo (para além de exposições a respeito de aspectos técnicos e formais), pode-se relacioná-lo a algumas teorias do cinema apresentadas por Aumont (2003, p. 289-290) e ampliá-las para as outras artes.

9 A propósito, foi a influência de Fröbel sobre artistas de vanguarda do início do século XX que motivou Ballester Moreno a expor obras (na verdade os citados “presentes” ou brinquedos) do educador no Brasil, como um dos curadores da 33ª Bienal de São Paulo (Fundação Bienal de São Paulo, 2018, p. 101).

Primeiramente, propõe-se aqui um paralelo com a compreensão do cinema como linguagem. Ora, sendo ele uma forma própria de comunicação e de expressão de visões do mundo e da vida, trata-se não apenas de uma linguagem a ser compreendida e produzida por meio do ensino das artes como uma metáfora desse próprio ensino: o desenvolvimento da capacidade de ver e rever de forma mais profunda a realidade, seja retratando-a, seja imaginando alternativas.

É fato que são tênues os limites entre o real e o imaginário na mente criativa do artista, mas justamente por conta dessa aproximação é que o fluxo principal da arte pode ser identificado. Sempre apoiado em referenciais cognitivos de sua realidade, o ser humano acaba por se vincular ao verídico mesmo quando nele apenas se inspira (consciente ou inconscientemente), ao elaborar as chamadas obras ficcionais e de imaginação. Enfim, se tanto o cinema quanto a arte em geral (a ser apresentada e desenvolvida no ensino de artes) podem ser vistos como uma linguagem, consequentemente também podem ser compreendidos como modo de pensamento.

Os parâmetros e referenciais mentais ou cognitivos se formam e se sustentam paralelamente à aprendizagem das palavras e das estruturas idiomáticas, e assim se começa e se segue pensando em grande parte a partir do idioma nativo (Delbecque, 2009). Da mesma forma, aprendendo-se a observar, a identificar e a expressar a realidade por meio da linguagem do cinema e da própria arte, acaba-se desenvolvendo uma forma de pensar por meio desse processo. E o mais interessante é que se trata, obviamente, de uma linguagem e de um pensamento complementares e tensionadores em relação aos que já existiam. São acréscimos, são ampliações. Com o domínio dessa outra linguagem e dessa outra forma de pensar, pode-se (re)ver o mundo e é esse o empoderamento também viável pelo ensino das artes visuais.

Entende-se, portanto, que se trata afinal de uma reflexão por meio dos sentidos. É fato que a própria cognição ou o que se chama de reflexão racional já envolve todos os sentidos que se conectam com a realidade, mas muitas vezes se aprende a refletir e a racionalizar predominantemente com as linguagens e elementos culturais herdados, ignorando-se o potencial sensitivo e as subjetividades envolvidas. É aí que entra em cena o potencial das artes visuais, o potencial de refletir ou “filosofar” por meio dos sentidos ou da experiência. Afinal, em oposição à ideia de um corpo estranho ao conhecimento intelectual, a “carne” seria a via de abertura ao mundo (Le Breton, 2007, p. 21) e a realidade de o corpo habitar o tempo e o espaço conformaria a própria condição humana do conhecimento (Merleau-Ponty, 1999).

E em segundo lugar, se o cinema e as artes visuais a serem ensinadas podem ser equiparados a uma linguagem, também o podem ser a uma escrita. Ensinar artes visuais não precisa significar mera transmissão de informações técnicas ou teóricas e nem meras experiências ou práticas isoladas. Entende-se que por meio dessas informações, experiências e práticas é possível aprender uma nova linguagem e uma nova forma de pensar, preparando os alunos para “olharem” e para “escreverem” o mundo de formas diferentes, criativas, inovadoras e contributivas.

Há, no Brasil, um paradoxo histórico interessante quanto a esse potencial de impacto do ensino de artes visuais em outras áreas e realizações humanas. Dom

João VI criou no país, em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que dez anos depois se tornaria a Academia Imperial de Belas Artes (Gouthier, 2009). De fato, a transição de uma visão que envolvia o universo do trabalho e de certas profissões para uma “elitização” em torno das manifestações artísticas tradicionais da “alta cultura” consistiu em uma oportunidade perdida, como bem comprovam as iniciativas atuais e acima comentadas que resgatam essas interações da arte com o universo do trabalho e com a indústria.

Por outro lado, reconhece-se a importância de uma delimitação mínima que vem novamente à tona no atual transbordar de conceitos e nas consequentes banalizações e incompreensões. Trata-se, porém, simplificando a questão no que tange aos objetivos deste estudo, de expandir a influência da arte e não a sua abrangência. Não se pretende aqui uma apropriação utilitarista para incorporar ao rol artístico o que de fato não deve estar ali, ou para diluir fronteiras por interesses mercadológicos ou capitalistas. O ponto é o potencial formador e transformador do ensino de artes visuais, que não precisa se circunscrever ao desenvolvimento artístico em si.

Nessa linha, o “objeto propositor” que Hofstaetter (2015) traz, citando Miriam Celeste Martins (por sua vez inspirada em Lygia Clark), levanta a importância de trazer o cotidiano para a arte e vice-versa. E isso num contexto prazeroso, lúdico, de brincadeira — recuperando, como defendem Acaso e Megías (2017), técnicas de entretenimento para fomentar a surpresa e o inesperado. É assim que tudo pode vir a fazer sentido para os estudantes, justamente na direção que Pimentel (2013) aponta de processos significativos. Significados pessoais e sentidos tanto no aprendizado da arte quanto no aprendizado sobre o potencial da arte, para ver e aprender nas outras disciplinas da escola e da vida. E, como reflete Oiticica (2006), o próprio espaço faz parte desses processos e precisa ser pensado assim. Um espaço que propicie a imersão e a construção subjetiva, considerando ele como construtivos os artistas que iniciam novas relações estruturais na arte e que sugerem novos sentidos.

Surge daí, também, a questão das tecnologias contemporâneas, entendendo-se nesse contexto que elas podem ser usadas para resgatar a materialidade e o caráter analógico que verdadeiramente caracterizam o ser humano e não o contrário, ao afastá-lo ainda mais deles. Possibilidades, portanto, para esse retorno e não meras distorções dos meios se tornando em fins, como parecem sugerir muitos entusiastas das tecnologias em si. A tão comentada inteligência artificial, por exemplo, evidencia a necessidade de foco na empatia, na ética e na criatividade, diferenciais subjetivos e intrínsecos ao ser humano que se manifestam de forma especial justamente na arte e no modo de pensar do artista.

Notam-se, enfim, diversas intersecções e elementos contributivos à criatividade e à sua aplicação com geração de valor (inovação) no paralelo entre o ensino de artes visuais e a Aprendizagem Criativa, com vistas à continuidade por meio do *Art Thinking* em um “jardim de infância para a vida toda”. Para exemplificar, com foco na pintura e em suas ressignificações contemporâneas (Bauth, 2019), seguem algumas possibilidades de atividades artísticas didáticas que demonstram as correlações aqui defendidas. Baldessari (Figura 9) é conhecido por obras que misturam



Fonte: The Broad. Disponível em: <https://www.thebroad.org/art/john-baldessari>. Acesso em: 26 jun. 2025.
 Figura 9. John Baldessari: "Overlap Series" e "Sediment (Part Two)".

materiais fotográficos retirados do contexto original e reorganizados com a adição de palavras e pinturas. Yoko Ono (Figura 10), por sua vez, é destacada aqui por suas obras que incluem instruções para instalações interativas, envolvendo a pintura ou a interação com ela pelos espectadores.



Fonte: MoMA. Disponível em: <https://www.moma.org/artists/4410-yoko-ono>. Acesso em: 26 jun. 2025.
 Figura 10. Yoko Ono: "Painting to Be Stepped On" e "Add Color".

Como fica evidente nas obras acima, selecionadas para não se manter apenas nas montagens apresentadas anteriormente no contexto da Aprendizagem Criativa, trata-se de pinturas e dinâmicas muito acessíveis e interessantes para estudantes. Partindo da premissa conceitual de não conferir tanta importância às técnicas em si, mas sim ao processo e aos significados relacionados, há grande potencial de envolvimento e engajamento de crianças e adolescentes em sala de aula. Na linha de Baldessari, é possível planejar atividades em que eles possam pintar a partir de fotos

de sua preferência, trazendo também elementos de aprendizagem significativa por envolver aspectos do interesse de cada um. Na linha de Yoko Ono, por sua vez, é interessante o potencial de trabalhar conceitos e até mesmo conteúdos de outras disciplinas escolares a partir de instalações e pinturas que contenham instruções e interatividade. Dessa forma, por meio da abordagem da Aprendizagem Criativa e do *Art Thinking*, é possível que o ensino de artes visuais ultrapasse os limites de disciplina e seja aplicado transversalmente (ou como metadisciplina) na educação básica:

Para ser um *arthinker* não é necessário saber pintar nem desenhar de maneira que se considere correta. O domínio das técnicas artísticas não é nossa principal competência, e sim a criação de conhecimento crítico por meio de metodologias artísticas. [...] Um *arthinker* é um intelectual que se reconhece como produtor cultural e que desenvolve projetos — muitas vezes de forma coletiva — utilizando a arte como metodologia para o ensino de qualquer conteúdo, tenha a ver ou não com a arte (Acaso; Megías, 2017, p. 102, tradução própria).

Formados e transformados assim pelo exercício de também pensar como artistas (associando tal pensamento a outras disciplinas), os alunos poderão aplicar da mesma forma o *Art Thinking* em suas vocações e jornadas profissionais (associando-o novamente a outras “disciplinas”) e aflorar mais criatividade e inovação, concretizando afinal o espírito e a prática de um “jardim de infância” contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial de “jardim de infância para a vida toda” é nítido na amplitude da espiral da Aprendizagem Criativa (imaginar, criar, brincar ou testar, compartilhar, refletir e novamente imaginar) e dos respectivos “4 Ps” (paixão, projetos, pares e “pensar brincando”). O elemento central da criatividade nesse processo, presente principalmente no “imaginar”, no “criar” e no “pensar brincando”, é a essência do *Art Thinking*. E esse, por sua vez, é uma abordagem capaz de transportar o “jardim de infância” de forma mais ampla e aplicável para a “vida toda”, incluindo a implementação com geração de valor (inovação) como ressonância principalmente do “brincar”, do “compartilhar” e do “P” de projetos.

O ensino de artes visuais, portanto, como elo com o *Art Thinking* no sentido de estímulo, preparo e repertório para percepção, reflexão, criticidade e criatividade, conecta-se afinal ao universo adulto e profissional de forma mais ampla e potencialmente aplicada. Mais um motivo, aliás, para que as tecnologias contemporâneas cada vez mais associadas a esse ensino sejam utilizadas como potencialização (e não substituição) da capacidade humana de conhecer pelas experiências sensoriais e de pensar com as mãos.

Que os educandos nesse processo levem suas características mais intrínsecas para tudo o que fizerem, não esquecendo de sua face artística diante dos desafios e problemas da vida produtiva e permitindo afloramentos criativos que hoje nem sequer imaginam ter. A economia criativa será fortemente “alimentada” por esse processo, e sua essência artística e cultural transbordará ainda mais inovação para outras áreas, empresas e organizações.

REFERÊNCIAS

- ACASO, María; MEGÍAS, Clara. **Art thinking**: cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós, 2017.
- ANDERSON, Chris. **Makers**: a nova revolução industrial. Tradução: Jaime Araújo. Lisboa: Actual, 2012.
- AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003.
- AVELAR, Ana. A arte nos move: imaginação e prática interdisciplinar em arte, ciência e tecnologia. *In*: SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI) (org.). **Educação em diálogo no Sesi Lab**. Brasília: Sesi/DN, 2023.
- BAUTH, Lurdi. Gravura contemporânea: percursos e fronteiras entre meios convencionais e meios de reprodução gráfica. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira. **Anais [...]**. Cachoeira: ANPAP, 2019.
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte**: uma revisão dez anos depois. Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BESSANT, John; TIDD, Joe. **Inovação e empreendedorismo**. Tradução: Francisco Araújo da Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.
- BROWN, Tim. **Change by design**: how thinking transforms organizations and inspires innovation. Nova York: Harper Business, 2009.
- BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tradução: Cristina Yamagami. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.
- BURGI, Peter; ROOS, Johan; JACOBS, Claus. **From metaphor to practice in the crafting of strategy**. Lausanne: Imagination Lab Working Paper, 2001.
- DE BOTTON, Alain. **Arte como terapia**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- DELBECQUE, Nicole. **A linguística cognitiva**: epigênese e desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **33ª Bienal de São Paulo**: afinidades afetivas. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018. Catálogo da exposição.
- GOMPERTZ, Will. **Pense como um artista**: ...e tenha uma vida mais criativa e produtiva. Tradução: Cristina e Iara Fino. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- GOUTHIER, Juliana. História do ensino da arte no Brasil. *In*: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa et al. (org.). **Curso de especialização em ensino de artes visuais e tecnologias contemporâneas**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2009.
- GREFFE, Xavier. **A economia artisticamente criativa**: arte, mercado, sociedade. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2015.
- HOFSTAETTER, Andrea. Possibilidade e experiências de criação de material didático para o ensino de artes visuais. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: ANPAP, 2015.
- KRISTIANSEN, Per; RASMUSSEN, Robert. **Building a better business using the Lego Serious Play Method**. Nova Jérsei: Wiley, 2014.
- LE BRETON, David. **El sabor del mundo**: una antropología de los sentidos. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.
- LEGO. **LSP open-source**: introduction to Lego Serious Play. 2014. Disponível em: <https://www.lego.com/en-us/seriousplay>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- MANCIOLI, Maurizio. **O executivo artista**: como suas habilidades artísticas podem mudar sua vida e o mundo corporativo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- MASI, Domenico de. **Alfabeto da sociedade desorientada**: para entender o nosso tempo. Tradução: Silvana Cobucci. São Paulo: Objetiva, 2017.

MEGÍAS, Clara. **Los EDUkits de la escuela de educación disruptiva**: manual de autoedición para docentes inquietos. Barcelona: Ariel, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: C. A. R. de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

OITICICA, Hélio. A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido de construtividade. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (org.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 32-95.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição imaginativa. **Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, 2013. <https://doi.org/10.35699/2238-2046..15640>

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz, Livia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

ROWE, G. Peter. **Design thinking**. Cambridge: MIT Press, 1987.

SASO, Kunitake. **Art Thinking**: an approach to conceptualize and visualize our vision. [5 module course summary report]. Quioto: Kyoto University of Art & Design, 2018.

SOUZA, Israel Alves Jorge de. Como a economia criativa vem transformando o mundo dos negócios e como pode transformar sua empresa também. In: SPÍNOLA, André Silva (org.). **A virada**: como reinventar seu negócio em tempos de incerteza. Lisboa: Lisbon International Press, 2022.

WHITAKER, Amy. **Art thinking**: how to carve out creative space in a world of schedules, budgets, and bosses. Nova York: Harper Collins Publishers, 2016.

WILKINSON, Karen; PETRICH, Mike. **The art of tinkering**: conheça mais de 150 makers que trabalham misturando arte, ciência e tecnologia. Tradução: Cláudia Gonçalves Pinto. Santo André: Ipsis, 2022.

Sobre os autores

Israel Alves Jorge de Souza: Interlocutor Senai/Sesi de Inovação no Sistema Fibra (Brasília), doutor e mestre nas áreas de Economia Criativa e Inovação pela Universidade de Coimbra (Portugal) e autor do livro “(Re)pensando a economia criativa” (finalista do Prêmio Jabuti 2019). É também professor de Aprendizagem Criativa, especialista em Ensino de Artes Visuais (UFMG) e em Design Instrucional (Instituto de Desenho Instrucional) e facilitador/empreendedor de metodologias criativas com a em3Ddorismo (“Lego Serious Play” e ferramentas de Art Thinking).

Conflito de interesses: nada a declarar – **Fonte de financiamento**: nenhuma.



Livros e bibliotecas como catalisadores da criatividade: metodologias inovadoras para a educação literária e formação de competências do século XXI

Books and libraries as catalysts for creativity: innovative methodologies for literary education and 21st century skills development

Raquel Pereira Pontes^I , Laura Maria Pereira Couto^{II} 

RESUMO

Este artigo investiga o papel dos livros e bibliotecas como catalisadores da criatividade na formação educacional contemporânea, analisando metodologias inovadoras que promovem competências criativas essenciais para o século XXI. Por meio de análise documental e revisão bibliográfica, examina-se como o mercado editorial brasileiro pode ser reposicionado para apoiar práticas educacionais criativas, explorando a intersecção entre economia criativa e educação literária. O estudo demonstra que a leitura profunda e as práticas literárias inovadoras desenvolvem competências como pensamento crítico, flexibilidade cognitiva, colaboração e comunicação criativa. Propõe-se que bibliotecas escolares e públicas sejam transformadas em espaços de aprendizagem ativa, implementando metodologias como *storytelling*, *design thinking* literário e *makerspaces* bibliográficos. Os resultados mostram que políticas públicas integradas podem potencializar o uso da literatura como ferramenta de formação de profissionais inovadores e cidadãos criativos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da economia criativa nacional por meio da educação transformadora.

Palavras-chave: Economia criativa. Educação. Livros e indústria. Bibliotecas. Metodologias ativas.

ABSTRACT

This article investigates the role of books and libraries as creativity catalysts in contemporary educational formation, analyzing innovative methodologies that promote essential creative competencies for the 21st century. Through documentary analysis and bibliographic review, it examines how the Brazilian publishing market can be repositioned to support creative educational practices, exploring the intersection between creative economy and literary education. The study demonstrates that deep reading and innovative literary practices develop competencies such as critical thinking, cognitive flexibility, collaboration, and creative communication. It proposes that school and public libraries be transformed into active learning spaces, implementing methodologies such as storytelling, literary design thinking, and bibliographic maker spaces. The results indicate that integrated public policies can enhance the use of literature as a tool for training innovative professionals and creative citizens, contributing significantly to national creative economy development through transformative education.

Keywords: Creative economy. Education. Book industries and trade. Libraries. Active methodologies.

^IUniversidade Federal de Viçosa – Viçosa (MG), Brasil. E-mail: raquelpepontes@gmail.com

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), Brasil. E-mail: laurampc88@gmail.com

Recebido em: 10/11/2025. Aceito em: 31/01/2026

INTRODUÇÃO

“A criatividade é tão importante na educação quanto a alfabetização, e devemos tratá-la com a mesma importância” (Robinson, 2006). Esta afirmação de Ken Robinson (2006) em sua célebre palestra TED ressoa com particular relevância no contexto educacional brasileiro contemporâneo, em que a formação de competências criativas emerge como imperativo fundamental para o desenvolvimento da economia criativa nacional. O século XXI apresenta desafios educacionais sem precedentes, exigindo a formação de profissionais capazes de navegar em ambientes complexos, incertos e em constante transformação. Neste cenário, a educação criativa transcende o ensino tradicional, demandando metodologias inovadoras que desenvolvam não apenas conhecimentos específicos, mas competências transversais essenciais para a inovação (Csikszentmihalyi, 1996).

O mercado editorial brasileiro, com faturamento de R\$ 4,2 bilhões em 2024 e 361 milhões de exemplares vendidos (Nielsen Bookscan, 2025c), representa um ecossistema educacional subutilizado em seu potencial criativo. Enquanto 53% da população brasileira é considerada não leitora (Instituto Pró-Livro, 2024), perde-se uma oportunidade estratégica de formar cidadãos criativos e inovadores com o uso da literatura. Esta realidade paradoxal — um mercado editorial robusto coexistindo com baixos índices de leitura — sugere a necessidade urgente de reposicionamento conceitual sobre o papel dos livros e das bibliotecas na educação contemporânea. Como observa Sereza (2019), o livro é essencial na sua construção mercadológica e ideológica.

A problemática central desta investigação questiona: como os livros e bibliotecas podem ser reposicionados como catalisadores da criatividade, implementando metodologias educacionais inovadoras que desenvolvam competências criativas essenciais para a economia do século XXI? Esta questão desdobra-se em inquietações específicas que orientam esta investigação: que metodologias ativas de educação literária podem potencializar o desenvolvimento criativo? Como transformar bibliotecas em espaços de aprendizagem inovadora? Quais competências criativas podem ser desenvolvidas por meio de práticas literárias diferenciadas? De que forma as políticas públicas podem integrar educação literária e formação criativa?

Este estudo tem como objetivo geral analisar o potencial dos livros e bibliotecas como catalisadores da criatividade na educação, propondo metodologias inovadoras para o desenvolvimento de competências criativas essenciais à economia criativa do século XXI. Especificamente, busca-se examinar o contexto do mercado editorial brasileiro da perspectiva da educação criativa; investigar como livros e bibliotecas podem funcionar como espaços de aprendizagem criativa; identificar e sistematizar metodologias inovadoras de educação literária; analisar o desenvolvimento de competências criativas por meio da literatura; e propor diretrizes para políticas públicas integradas de educação criativa literária.

A relevância desta investigação fundamenta-se na urgente necessidade de alinhar a educação brasileira às demandas da economia criativa. A formação de profissionais criativos requer metodologias educacionais que transcendam abordagens tradicionais, incorporando práticas inovadoras que estimulem pensamento

divergente, colaboração e resolução criativa de problemas. A literatura científica internacional demonstra consistentemente que a leitura literária desenvolve competências cognitivas superiores, incluindo teoria da mente, empatia cognitiva e pensamento crítico (Oatley, 2016; Mar, 2018). No contexto brasileiro, em que bibliotecas escolares ainda são ausentes em 63,2% das escolas — o equivalente a 114.496 instituições sem bibliotecas (Inep, 2025) —, existe um potencial transformador significativo a ser explorado.

Metodologicamente, esta investigação caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva, de natureza qualitativa, utilizando análise documental e revisão bibliográfica. As fontes primárias incluem relatórios do Nielsen BookScan sobre a produção e o consumo editorial brasileiro, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, os dados do Censo Escolar sobre bibliotecas escolares e a legislação brasileira sobre políticas do livro e educação. A análise integra dados quantitativos reinterpretados da perspectiva educacional criativa, questionando implicações para a formação de competências do século XXI, com literatura científica nacional e internacional sobre criatividade, educação, metodologias ativas e economia criativa.

CRIATIVIDADE, EDUCAÇÃO E LITERATURA NO SÉCULO XXI

A criatividade, definida por Csikszentmihalyi (2014, p. 45) como “qualquer ato, ideia ou produto que muda um domínio existente ou transforma um domínio existente em um novo”, constitui competência fundamental para a educação contemporânea. Robinson (2011) argumenta que sistemas educacionais tradicionais são inadequados para formar cidadãos criativos capazes de inovar em contextos complexos. Perspectivas contemporâneas evoluíram de abordagens psicométricas tradicionais (Guilford, 1967; Torrance, 1974), que enfatizam a mensuração de pensamento divergente, para compreensões socioculturais mais complexas. Glăveanu (2013) propõe que a criatividade é um fenômeno distribuído e colaborativo, emergindo de interações entre ator, ação, artefato, audiência e recursos contextuais — perspectiva particularmente relevante para o contexto educacional brasileiro. Amabile (2018) e Craft (2020) convergem ao identificar que a educação criativa deve desenvolver os “4 Cs” do século XXI (Creativity, Critical thinking, Collaboration, Communication) em ambientes caracterizados por autonomia estudantil, desafios apropriados e motivação intrínseca.

A educação criativa brasileira requer perspectivas decoloniais que questionem epistemologias eurocêntricas. Walsh (2013), Krenak (2019) e Rufino (2019) propõem pedagogias que integram saberes ancestrais, práticas culturais afro-diaspóricas e indígenas aos conhecimentos acadêmicos ocidentais, reconhecendo tradições narrativas locais que desenvolvem imaginação, conexão comunitária e pensamento ecológico — competências essenciais para a sustentabilidade criativa contemporânea contextualizada à realidade brasileira.

A neurociência da leitura revela que o ato de ler literatura reorganiza circuitos neurais, potencializando capacidades cognitivas superiores. Wolf (2018) demonstra que a leitura profunda desenvolve redes neurais associadas ao pensamento

analítico, síntese conceitual e reflexão crítica. A autora identifica o “circuito de leitura profunda” — rede neural complexa que conecta regiões visuais, fonológicas, semânticas e executivas do cérebro, desenvolvido por meio de prática deliberada de leitura literária.

Pesquisas com neuroimagem funcional revelam que leitura de ficção literária ativa áreas cerebrais associadas à simulação mental e cognição social. Berns *et al.* (2013) demonstraram que a leitura de romances aumenta a conectividade neural no córtex temporal esquerdo e no sulco central direito, sugerindo que a leitura literária permite “incorporação” de experiências narrativas, expandindo o repertório cognitivo disponível para a criatividade. Kidd e Castano (2013) demonstram especificamente que a leitura de ficção literária — em contraste com ficção popular ou não ficção — melhora significativamente o desempenho em testes de teoria da mente, exercitando capacidades de cognição social essenciais para a colaboração criativa.

Oatley (2016) estabelece conexão direta entre leitura literária e desenvolvimento de “teoria da mente” — capacidade de compreender perspectivas, emoções e motivações de outras pessoas, essencial para a colaboração criativa e inovação. A “hipótese da simulação” proposta por Oatley (2012) argumenta que as narrativas ficcionais funcionam como “simuladores de voo” sociais — ambientes seguros onde leitores experimentam situações sociais complexas, desenvolvendo competências transferíveis para interações reais. Djikic *et al.* (2013) demonstram que a leitura de contos literários promove “descentramento” — capacidade de transcender perspectivas egocêntricas e considerar múltiplos pontos de vista simultaneamente, particularmente relevante para *design thinking* e inovação centrada no usuário.

A distinção entre leitura profunda e superficial torna-se crucial para a educação criativa. Liu (2021) afirma que a leitura digital, caracterizada por escaneamento rápido e processamento superficial, não desenvolve as competências cognitivas superiores necessárias para a criatividade. Wolf e Barzillai (2009) alertam para a erosão da “paciência cognitiva” necessária para a leitura profunda em ambientes digitais saturados de estímulos. Baron (2021) propõe que a leitura em papel oferece vantagens cognitivas para a compreensão profunda e a memorização, especialmente para textos complexos, sugerindo que a educação criativa deve integrar estrategicamente leitura impressa e digital.

Zilberman (2022) argumenta que a literatura brasileira possui potencial transformador significativo para a educação criativa, oferecendo repertório cultural rico que pode estimular identidade criativa nacional e regional. Candido (2006) propõe que a literatura possui “função humanizadora” — capacidade de desenvolver sensibilidade, reflexão crítica e compreensão da complexidade humana. A literatura contemporânea brasileira — incluindo autores como Conceição Evaristo, Itamar Vieira Junior, Eliane Brum e Carolina Maria de Jesus — oferece narrativas que conectam questões locais a desafios globais, desenvolvendo simultaneamente identidade cultural e cosmopolitismo criativo.

O MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO E O PAPEL DAS BIBLIOTECAS

O livro é um dos bens materiais e culturais mais antigos da modernidade. Ele não entra na lógica da concorrência da economia tradicional (lei da oferta e demanda), pois cada obra é única em virtude do seu valor simbólico e criativo, em contraste com a padronização de seu formato, preestabelecido pela indústria editorial.

A história do livro impresso começou em 1455, quando o inventor alemão Johannes Gutenberg publicou a primeira Bíblia, utilizando a técnica dos tipos móveis reutilizáveis (Lecocq-Muller, 1951). Por meio da impressora de tipos móveis, as indústrias papéis e livrarias começaram a se desenvolver, fazendo com que a produção do livro se tornasse mais veloz e produtiva.

Na Idade Média, a nobreza e o clero, com maior poder aquisitivo e acesso à informação, foram os principais consumidores de livros. Esses grupos viam na leitura uma forma de crescimento pessoal e transcendental e de distinção social. Livros eram símbolos de *status* e de conhecimento, e a leitura era uma atividade incentivada pelas classes sociais mais dominantes.

A partir dos séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial, o acesso aos livros expandiu-se para outras camadas da população. Diversos fatores contribuíram para isso, como a democratização da educação, a popularização das bibliotecas públicas e o aumento da produção gráfica, que tornaram os livros economicamente mais atraentes.

Todas as mudanças que aceleraram a produção e a reprodução do livro colaboraram para a redução de seu preço, principalmente nos últimos anos, com o avanço tecnológico e a publicação de livros digitais. Entretanto, ele continua sendo pouco consumido pela população brasileira, pois estima-se que 53% da população seja não leitora (Instituto Pró-Livro, 2024), e o volume real de vendas pelas editoras tem diminuído (Nielsen Bookscan, 2025c).

Produção e vendas do setor editorial brasileiro

A última pesquisa sobre a “Produção e Venda do Setor Editorial Brasileiro”, coordenada pela Câmara Brasileira do Livro e pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros, mostrou que, em 2024, houve crescimento real de 0,2% nas vendas ao mercado e ao governo em relação ao ano anterior, impulsionado pela venda de livros digitais. O setor editorial representou um crescimento nominal de 3,7% nas vendas realizadas ao mercado, entretanto houve recuo de 1,1%, considerada a variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de 4,83% (Nielsen Bookscan, 2025c). Ou seja, mesmo que o setor tenha vendido mais, em termos de poder de compra, a indústria encolheu.

Dos 361 milhões de exemplares vendidos, 186.902.000 foram comprados pelo Governo Federal, majoritariamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (52% do total). As obras gerais, religiosas e científicas, técnicas e profissionais (CTP) tiveram crescimento nominal nas vendas (9,2, 8,7 e 3,3%, respectivamente). Os livros didáticos caíram 5,1% em relação ao ano de 2023.

Este dado sugere dependência significativa do setor público para a sustentabilidade editorial, mas também indica potencial transformador por meio de políticas

públicas educacionais criativas que possam reorientar o mercado editorial para práticas que desenvolvam competências criativas nos estudantes brasileiros.

O crescimento de 21,6% nas vendas de livros digitais representa oportunidade estratégica para metodologias educacionais inovadoras (Nielsen Bookscan, 2025a). Com 135 mil títulos digitais disponíveis (91% *e-books*, 9% audiolivros), o ambiente digital pode ser explorado para desenvolver competências criativas por intermédio de práticas literárias interativas e colaborativas. A predominância de compras governamentais demonstra que as políticas públicas educacionais podem reorientar o mercado editorial para práticas criativas, enquanto a digitalização sugere possibilidades de integrar tecnologias educacionais às metodologias ativas de leitura. As reimpressões representam 76% dos títulos publicados, refletindo esforços mínimos de produção e alta demanda por obras clássicas e *best-sellers*.

Perfil do leitor e implicações educacionais

O preço final dos livros tem sido um ponto de discussão significativo, mas não é fator determinante para a sua compra. A classe social, a faixa etária, o sexo e o local de residência interferem na compra do livro. O perfil do consumidor brasileiro está concentrado no gênero feminino, da classe C (43%), seguida pelas classes B (38,4%), D e E (11,8%) e classe A (6,8%). Esses números refletem a quantidade de brasileiros em cada classe, já que a classe A é menor que as demais. Em relação à população total de cada classe, a porcentagem de consumidores de livros é: 32,2% na classe A, 25% na B, 13,1% na C e 6% nas classes D e E (Nielsen Bookscan, 2025b).

A preferência por compras *online* de livros físicos (55%) indica mudanças estruturais nos hábitos de consumo e no acesso ao livro no Brasil, associadas à expansão do *e-commerce* e à mediação tecnológica do consumo cultural (Nielsen Bookscan, 2025b). No entanto, esse comportamento não se distribui de forma homogênea entre os grupos sociais: em 2024, a classe A (no conjunto do país) concentrou o maior percentual de pessoas que adquiriu livros de forma *on-line*, demonstrando que o acesso digital ao mercado livreiro se articula diretamente às condições de renda, conectividade e capital cultural (Nielsen Bookscan, 2025b). Essa estratificação socioeconômica do consumo literário reproduz e amplifica desigualdades educacionais, criando um “círculo vicioso” no qual a ausência de capital cultural dificulta o acesso a experiências formativas inovadoras e, por consequência, limita oportunidades na economia criativa.

Nesse sentido, a geografia do consumo literário brasileiro deve ser compreendida como expressão de desigualdades históricas: regiões e localidades com menor infraestrutura logística e digital tendem a enfrentar maiores barreiras de acesso ao livro, o que reforça assimetrias educacionais e culturais. A liderança do canal *online*, portanto, pode representar simultaneamente oportunidade de democratização (ampliando o alcance territorial) e risco de exclusão (quando conectividade, renda e logística não acompanham a expansão do mercado digital). A predominância de plataformas *online* também impacta esse cenário: a Amazon

lidera o mercado *online* tanto de livros digitais (52%) quanto físicos (61,7%), criando desafios e possibilidades para políticas públicas e práticas educacionais voltadas à ampliação do acesso e ao desenvolvimento de competências criativas (Nielsen Bookscan, 2025c).

Os “*booktokers*” — influenciadores literários em redes sociais, especialmente TikTok — representam um fenômeno cultural e metodologia emergente de engajamento criativo com literatura particularmente relevante para Geração Z. A influência dos *booktokers* lidera um *boom* de interesse dos jovens por livros (Monitchele, 2024), combinando paradoxalmente consumo digital intenso com valorização renovada pela materialidade do livro. Este engajamento híbrido digital-analógico oferece oportunidades educacionais únicas: metodologias que integrem redes sociais, *storytelling* colaborativo *online*, criação de conteúdo literário em vídeo, *booktubers* estudantis e clubes de leitura virtuais podem canalizar preferências culturais juvenis para o desenvolvimento de competências criativas autênticas. Essa prática publicitária poderia ser incentivada pelas bibliotecas para atrair a geração Z e todos os públicos de interesse a buscar fontes bibliográficas confiáveis.

A consciência cultural sobre a literatura brasileira apresenta dados reveladores para a educação criativa. O Prêmio Jabuti é o concurso literário mais conhecido entre os brasileiros: 45,1% dos que compram livros já ouviram falar neste concurso, enquanto apenas 16,5% dos não compradores o conhecem. A maioria das pessoas que não compram livros (60,4%) nunca ouviu falar em prêmios literários como Jabuti, Camões, Biblioteca Nacional, São Paulo de Literatura, Kindle de Literatura e Oceanos (Nielsen Bookscan, 2024). Essa lacuna pode ser aproveitada educacionalmente por meio de projetos estudantis que simulem júris literários, desenvolvam critérios críticos de avaliação e criem premiações escolares, transformando reconhecimento passivo em engajamento criativo ativo.

Perfil dos não leitores e formas de acesso aos livros

Com relação ao perfil de “não leitores”, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (Instituto Pró-Livro, 2024) mostrou que a maioria não lê:

- por falta de tempo;
- não gosta;
- não tem paciência;
- prefere fazer outras atividades;
- tem dificuldades na leitura;
- se sente cansado;
- faltam bibliotecas por perto;
- entre outros motivos.

No seu tempo livre, a pessoa que não tem o hábito de ler prefere:

- acessar a internet;
- usar os aplicativos de comunicação instantânea;
- assistir à televisão;

- escutar música;
- assistir a filmes/vídeos;
- interagir nas mídias sociais;
- entre outras atividades.

A pesquisa revelou ainda que as principais formas de acesso aos livros são, nesta ordem: compras, presentes e empréstimos efetuados nas bibliotecas escolares/universitárias. Os lugares em que as pessoas costumam ler são: suas casas; salas de aula; e bibliotecas. Quando os leitores têm 18 anos ou mais, os fatores que influenciam no interesse e na escolha por algum livro são os seus temas e, quando os leitores estão entre cinco e 17 anos de idade, a capa do livro e as dicas dos professores são os fatores determinantes. A pessoa que mais tem poder de influência no gosto pela leitura é a mãe ou o responsável do sexo feminino, em seguida vem o/a professor/a (Instituto Pró-Livro, 2024).

Essas preferências sugerem estratégias educacionais criativas que integrem literatura a estes formatos. Metodologias transmidiáticas podem conectar preferências existentes ao desenvolvimento de competências literárias criativas, desenvolvendo multiletramentos — competências criativas que transcendem o texto escrito, abrangendo narrativas visuais, sonoras e interativas (The New London Group, 1996). Nesse contexto, o que se observa é a importância das famílias, escolas e governos para a formação de um leitor proficiente, desde a mais tenra idade. A família busca oferecer a base afetiva e o exemplo dos bons comportamentos; a escola e as bibliotecas juntamente sistematizam o aprendizado e diversificam o repertório; e o governo garante o acesso e o suporte estrutural, por meio de normativas e regulações, fornecimento de materiais didáticos e implementação de políticas públicas.

Autopublicação online e novas possibilidades criativas

Além da indústria editorial tradicional, o mercado livreiro consiste também na autopublicação *online* e na venda direta dos títulos pelos autores. A variedade de *softwares* de edição disponíveis na internet trouxe um novo significado à cadeia produtiva do livro, de forma que os autores expandiram seus conhecimentos e começaram a editar e publicar suas próprias obras de forma ágil, sem precisar da intermediação de uma editora. O *e-commerce* expandiu a capacidade de estocagem dos produtos literários, e a impressão sob demanda tornou-se a opção para quem precisa reduzir a quantidade elevada de tiragem.

Essa concentração no *e-commerce* cria simultaneamente oportunidades e riscos: enquanto plataformas digitais democratizam o acesso geograficamente, a concentração oligopolística limita a diversidade e poder de negociação de editoras menores e autores independentes. Para a educação criativa, esta infraestrutura digital oferece possibilidades de publicação estudantil por meio da autopublicação *online*, que democratiza a produção literária, reduzindo barreiras tradicionais de entrada no mercado editorial. Estudantes podem se tornar criadores ativos de conteúdo, publicando *e-books* autorais, coletâneas colaborativas e projetos literários transmidiáticos.

O crescimento de 64% nos serviços por assinatura e de 47,6% no faturamento de bibliotecas virtuais para compor obras de instituições de ensino superior indica transformação de modelos de negócio literários de propriedade para acesso. Os *e-books* representam 61% das vendas por assinatura e os audiolivros, 39% (Nielsen Bookscan, 2025a). Esta “economia da assinatura” alinha-se com preferências de consumidores digitais, especialmente jovens, que priorizam acesso flexível sobre posse permanente. Para a educação criativa, modelos de assinatura democratizam o acesso a repertórios literários amplos, essenciais para o desenvolvimento de competências criativas que requerem exposição a diversidade de estilos, gêneros e perspectivas culturais.

As mídias sociais impulsionaram a divulgação dos bens e serviços e baratearam os preços do *marketing* e da propaganda dos livros. Essa facilidade oferece oportunidades educacionais transformadoras: os usuários podem se tornar criadores ativos de conteúdo, publicando *e-books* autorais, coletâneas colaborativas de contos e projetos literários transmidiáticos. Plataformas como Amazon KDP, Wattpad e Widebook permitem que autores publiquem diretamente, mantendo controle criativo e recebendo *royalties* substancialmente superiores aos contratos editoriais tradicionais. Programas educacionais que integrem autopublicação estudantil desenvolvem não apenas competências de escrita criativa, mas também habilidades empreendedoras digitais, *marketing* de conteúdo, *design* editorial e gestão de direitos autorais — competências essenciais para profissionais de indústrias criativas contemporâneas.

Valor educacional dos livros em espaços culturais

Atualmente, é possível acessarmos diferentes tipos de livros (impresso, digital ou sonoro) em locais os mais diversos possíveis. Um paciente, em uma sala de espera, tem a possibilidade de ler seu livro digital pelo *smartphone*; um motorista escuta seu audiolivro enquanto dirige; e um militar lê seu livro de bolso, em algum momento mais tranquilo da guerra. No contexto educacional criativo, livros funcionam como “tecnologias de pensamento” que expandem a consciência, estimulam a imaginação e desenvolvem as competências cognitivas superiores.

O livro, quando incorporado às coleções das bibliotecas públicas e comunitárias, é considerado um bem público. Nesse aspecto, configura-se como um bem não excludente e não rival, pois pode ser consumido por mais de um indivíduo ao mesmo tempo e o seu acesso é universal, incluindo as pessoas com menor poder aquisitivo, em virtude da gratuidade do empréstimo.

A incorporação dos livros, tanto nas bibliotecas públicas quanto nas bibliotecas escolares, universitárias e especializadas, democratiza o acesso à informação e gera inúmeros benefícios à sociedade, tais como: legado histórico para futuras gerações, maior qualificação pessoal e profissional nas pessoas que leem as obras, incentivo à pesquisa, maior reputação das instituições acadêmicas que são avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implantação de ações culturais, como saraus, clubes de leitura, feiras literárias, entre outros.

A leitura literária desenvolve especificamente a “teoria da mente”, expandindo a “simulação social” — habilidade de imaginar cenários alternativos, experimentar possibilidades e antecipar consequências, fundamental para o *design thinking*, empreendedorismo criativo e liderança inovadora. Diante de toda a biodiversidade de gêneros, temas e formatos textuais possíveis, somada à potencialidade dos serviços bibliotecários, não resta dúvida que o livro, enquanto bem público, educacional e cultural, é um bem eficaz para trazer conhecimento e entretenimento individual e conjunto.

A integração de tecnologias digitais aos serviços bibliotecários potencializa a criatividade com o uso de ferramentas que expandem possibilidades expressivas: realidade aumentada pode sobrepor informações digitais a livros físicos; inteligência artificial pode assistir processos de escrita criativa; plataformas colaborativas podem conectar leitores globalmente. O crescimento de bibliotecas virtuais indica transformações que podem ser aproveitadas por intermédio de projetos criativos estudantis, que facilitam a colaboração remota e ofereçam recursos multimídias para a expansão do pensamento criativo.

O conceito de biblioteca contemporânea transcende o espaço do acervo físico para o “espaço de fazer” — usuários criam, experimentam e colaboram ativamente, transformando-as em verdadeiros *makerspaces*. Lankes (2016) propõe bibliotecas como “plataformas de criação comunitária” que facilitam a produção de conhecimento, não apenas estimulando o consumo. Exemplos internacionais ilustram esta transformação: a Library of Birmingham integra estúdios de música, laboratórios de fabricação digital e espaços de *performance*; a New York Public Library oferece programas de *storytelling* colaborativo e criação de *podcasts*; bibliotecas finlandesas implementam “*living labs*” em que comunidades desenvolvem projetos criativos interdisciplinares.

No contexto brasileiro, as bibliotecas podem ser transformadas em laboratórios de *storytelling* equipados para a criação e produção de narrativas transmidiáticas; estúdios de *podcast* literário para a criação de conteúdo sonoro; ateliês de escrita criativa com oficinas permanentes de produção textual colaborativa; e espaços de *performance* literária para dramatizações, saraus e apresentações criativas. Por serem espaços que promovam a criatividade e o hábito à leitura, não resta dúvida que, durante todo o processo de ensino, as bibliotecas oportunizam condições para que o aluno desenvolva uma boa escrita, amplie seu vocabulário e transforme a leitura individual em práticas coletivas, por meio dos textos e ações culturais empregadas para este fim (Fragoso, 2002; Santos; Barradas, 2020).

A transformação da biblioteca de um espaço predominantemente custodial para um centro de criação e experimentação (*makerspace*) demanda mais do que adequações físicas, tecnológicas ou de acervo: exige uma mudança pedagógica no modo como a leitura é mediada e convertida em aprendizagem ativa. Para que bibliotecas escolares e públicas operem, de fato, como catalisadoras da criatividade, é necessário articular infraestrutura, mediação qualificada e um desenho didático intencional. Assim, práticas de promoção da leitura e ampliação vocabular ganham escala

e impacto quando vinculadas a metodologias ativas que transformam repertório literário em ação, autoria e competências criativas — como discutido na seção a seguir.

METODOLOGIAS INOVADORAS E COMPETÊNCIAS CRIATIVAS

O desenvolvimento de competências criativas por meio da literatura requer metodologias que transcendam abordagens tradicionais de ensino, implementando práticas ativas que posicionem estudantes como criadores ativos de conhecimento e significado. As metodologias ativas de leitura transformam o ato de ler em processo passivo a experiência interativa e criativa. Soares (2023) propõe abordagens que integram leitura individual à discussão colaborativa, produção criativa e reflexão crítica, fundamentadas em teorias contemporâneas de aprendizagem criativa com aplicações práticas contextualizadas para realidade educacional brasileira.

A leitura dialógica criativa baseia-se em Paulo Freire (1970). Estudantes estabelecem diálogos críticos com textos, questionando perspectivas, propondo alternativas e criando narrativas derivadas, desenvolvendo pensamento crítico e capacidade de síntese criativa. Nessa leitura, “o leitor é convidado a dialogar com a tensão de visões de mundo, a questionar suas ideias, a relacioná-las com outros discursos e com sua própria existência”, considerando o contexto sociocultural e histórico das narrativas (Carvalho, 2024).

A leitura transmidiática expande textos através de múltiplas mídias — estudantes criam *podcasts*, vídeos, ilustrações, *performances* e conteúdo digital inspirado em leituras, desenvolvendo multiletramentos e competências de comunicação criativa. O modelo taxonômico proposto por Scolari (2020) propõe nove competências transmidiáticas para o indivíduo: competência de produção, competência de prevenção de risco, competência de *performance*, competência de gestão de conteúdo, individual e social, competência de mídia e tecnologia, competência de ideologia e ética e, ainda, competência de narrativa e estética. Segundo o estudo, apesar de os jovens geralmente terem boa capacidade técnica para criar e resolver problemas, faltam habilidades para desenvolver uma análise crítica daquilo que consomem.

A metodologia transmidiática fundamenta-se no conceito de “cultura da convergência” de Jenkins (2009), a fim de criar experiências expansivas e participativas na internet. A pedagogia dos multiletramentos argumenta que a educação contemporânea deve desenvolver competências em múltiplos modos de representação — textual, visual, sonoro, gestual e espacial. Narrativas transmidiáticas educacionais expandem textos literários através de múltiplas mídias complementares: *podcasts* com “entrevistas” de personagens, Instagram ficcional de protagonistas, mapas interativos de mundos narrativos, *playlists* musicais que expressam emoções de capítulos específicos e videoensaios críticos. A *fanfiction* como pedagogia criativa aproveita a produção massiva de narrativas derivadas criadas por fãs, desenvolvendo competências de escrita criativa, edição colaborativa e *feedback* construtivo por meio de práticas sociais autênticas.

O *storytelling* como ferramenta criativa emerge como metodologia fundamental para a educação criativa, integrando narrativa pessoal, expressão criativa e

comunicação eficaz. Heath e Heath (2007) demonstram que narrativas são “velcro mental” — estruturas cognitivas que facilitam compreensão, memorização e aplicação criativa de conhecimentos. Segundo Bortolazzo (2024), o método permite “uma melhor conexão dos estudantes com determinados saberes, tornando-os, por assim dizer, mais compreensíveis”. Tal recurso potencializa-se quando se consegue alocar às narrativas fatos reais e experiências prévias. O *storytelling* digital colaborativo permite que estudantes criem narrativas coletivas utilizando plataformas digitais, em que cada participante contribui com capítulos, personagens ou elementos narrativos, desenvolvendo competências de colaboração criativa e construção coletiva de significado. O *biographical storytelling* envolve estudantes, entrevistando membros da comunidade, transformando experiências pessoais em narrativas criativas, desenvolvendo empatia, competências de pesquisa e habilidades de síntese narrativa.

Na América Latina, Rincón (2018) analisa experiências colombianas de educação literária que integram metodologias de *storytelling* comunitário às práticas escolares, fortalecendo simultaneamente competências de leitura-escrita e identidade cultural local. A pesquisadora documenta que programas que conectam narrativas pessoais, histórias comunitárias e literatura formal desenvolvem engajamento estudantil significativamente superior aos métodos tradicionais, particularmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Esta abordagem dialógica, influenciada pela pedagogia freireana, reconhece estudantes como criadores ativos de conhecimento, não receptores passivos de conteúdo predeterminado. O contexto latino-americano oferece lições particularmente relevantes para o Brasil sobre como integrar diversidade cultural, desigualdades estruturais e criatividade educacional em metodologias pedagogicamente rigorosas e contextualmente sensíveis.

O *design thinking* literário adapta processos de design para contextos literários, oferecendo metodologia sistemática para criatividade educacional. Brown (2019) argumenta que processos de design podem ser aplicados a qualquer desafio criativo. A primeira fase, “empatia literária”, envolve estudantes com experiências de personagens, autores e leitores, desenvolvendo uma compreensão profunda de perspectivas múltiplas. A “definição de desafios criativos” identifica problemas ou oportunidades relacionados à literatura ou comunicação. A “ideação literária” utiliza *brainstorming* colaborativo para gerar soluções criativas com recurso a mapas mentais, associações livres e combinações inusitadas de elementos narrativos. A “prototipagem criativa” desenvolve versões experimentais de projetos literários, incluindo esboços de narrativas, *storyboards*, *performances* piloto ou conteúdo digital experimental. O “teste e iteração” apresentam protótipos para audiências, coletam *feedback* e refinam criativamente, desenvolvendo competências de apresentação e adaptação criativa.

Clubes de leitura e aprendizagem colaborativa representam metodologia comprovada para o desenvolvimento de competências criativas por meio de discussão colaborativa e construção coletiva de significado. Johnson e Johnson (2009) salientam que a aprendizagem colaborativa potencializa a criatividade individual e coletiva. Clubes de leitura temáticos organizam-se em torno de temas específicos

conectando literatura a desafios contemporâneos, desenvolvendo pensamento sistêmico e a aplicação criativa de conhecimentos. Clubes de criação literária integram a discussão de textos à criação coletiva de narrativas, poesias e conteúdo original. Clubes intergeracionais conectam estudantes com adultos da comunidade, facilitando intercâmbio de perspectivas e experiências, desenvolvendo competências de comunicação intercultural e aprendizagem ao longo da vida.

A gamificação criativa da leitura aplica mecânicas lúdicas à educação literária para estimular o engajamento e desenvolver competências criativas. McGonigal (2011) argumenta que jogos desenvolvem competências de resolução criativa de problemas, colaboração e pensamento estratégico. Narrativas interativas permitem que estudantes criem e participem de histórias, cujas decisões impactam desenvolvimentos narrativos, desenvolvendo pensamento sistêmico e compreensão de consequências criativas. Desafios literários colaborativos organizam competições criativas em que equipes desenvolvem projetos literários inovadores. O *role-playing* literário utiliza a simulação e a dramatização de alunos em personagens, autores ou críticos literários, desenvolvendo empatia cognitiva e compreensão de múltiplas perspectivas.

POLÍTICAS PÚBLICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Arcabouço jurídico e políticas fiscais para o livro

O desenvolvimento sistemático de competências criativas por meio da literatura requer políticas públicas integradas que articulem educação, cultura e economia criativa, criando um ecossistema favorável à inovação educacional e à formação de capital humano criativo. O arcabouço jurídico-institucional brasileiro oferece fundamentos significativos para tais políticas, mas requer reorientação estratégica para maximizar o impacto educacional criativo.

O Estado brasileiro prevê imunidade tributária sobre livros, jornais, periódicos e o papel destinado à sua impressão, a fim de estimular a indústria livreira e o hábito da leitura à população (Brasil, 1988). A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 150, inciso VI, alínea “d”, essa imunidade tributária — medida que democratiza o acesso à cultura e ao conhecimento. O comércio de livros no país é isento dos impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Produto Industrializado (IPI). No que tange às contribuições para o Programa de Integração Social (PIS) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), por força da Lei nº 10.865/2004 (Art. 28, inciso VI), as alíquotas são zeradas sobre a receita das vendas dos livros de empresas que contribuem para os regimes normais de tributação (Brasil, 2004).

Esse investimento público indireto subsidia o mercado editorial brasileiro, mas pode ser reorientado de forma estratégica para maximizar o retorno educacional por meio da vinculação de incentivos fiscais ao “valor educacional criativo” — critério que privilegiaria publicações que comprovadamente contribuíssem para o desenvolvimento de competências criativas. Como observa Sereza (2019), o debate sobre o preço e valor do livro transcende questões meramente econômicas para abordar dimensões culturais, educacionais e civilizacionais fundamentais.

Estratégias de desenvolvimento do mercado do livro no Brasil

As escolas, bibliotecas, editoras e livrarias cumprem papéis essenciais no processo de formação da pessoa humana (linguagem, interpretação e empatia) e de transformação social. A partir do primeiro contato com o livro, o indivíduo começa a sua trajetória cívica, de desenvolvimento do senso crítico, e capacita-se para propor soluções aos problemas existentes na sociedade.

Embora, no Brasil, as grandes editoras dominem o mercado de livros didáticos (Oliveira, 2018) e o consumidor prefira adquirir livros físicos por meio do comércio eletrônico varejista, como a Amazon (Nielsen Bookscan, 2025c), o mercado livreiro também é composto de microempresas. Dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) atestam que 89% das livrarias do país são micro e pequenas empresas, ressaltando a capilaridade — e também a fragilidade — desse tecido econômico-cultural perante as grandes plataformas (Martins, 2023).

Diante desse cenário, iniciativas regulatórias voltadas à mitigação de oligopólios e à proteção da bibliodiversidade ganham relevância. Uma proposição legislativa para regular os preços das publicações e reduzir os oligopólios presentes neste mercado foi criada pela ex-senadora Fátima Bezerra, por meio do Projeto de Lei nº 49/2015 (PL/49). O projeto prevê que todo livro, inclusive o digital, receba da editora precificação única pelo prazo de um ano a partir da data de seu lançamento ou importação. Seu conteúdo reitera que fixar o preço mínimo de venda ao comprador final poderá expandir o mercado nacional e assegurar a igualdade de tratamento ao comerciante livreiro, com o fim último de elevação do padrão intelectual do país (Brasil, 2015).

O projeto estabelece, ainda, que o Poder Executivo da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal criem:

- parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura;
- programas dedicados à primeira infância, como a introdução da hora da leitura diária nas escolas e quantidade mínima de livros para compor os acervos das bibliotecas escolares;
- programas para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais;
- tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;
- indiquem cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro.

Em tese, o PL/49 tem a finalidade de estimular a leitura e coibir o abuso do poder econômico, auxiliando as pequenas livrarias a enfrentarem as atuais “*big techs*”, que são as grandes empresas de tecnologia e inovação que, entre outros produtos, vendem livros a preços mais acessíveis na internet. Se aprovada e implementada da perspectiva de educação criativa, esta legislação pode catalisar transformações significativas no ecossistema literário-educacional brasileiro.

As imperfeições de concorrência levam à má distribuição de renda e de bem-estar econômico, e somente a atuação do Estado pode corrigi-los, regulamentando ações ou investindo nas áreas sociais para reduzir os focos de desigualdade. A tendência do

mundo cada vez mais digital e conectado não justifica a falta de espaços educativos e culturais, como bibliotecas e livrarias, pois é necessário atender a todos os tipos de preferências individuais. Como constatou a pesquisa “Produção e Venda do Setor Editorial Brasileiro”, o livro físico, em suporte de papel, continua sendo o mais lido entre os brasileiros. E esses lugares possibilitam o estudo, a convivência e a interação entre os usuários que os utilizam.

É fundamental, portanto, a criação de bibliotecas escolares e públicas com acervos amplos e atualizados que ofereçam programações culturais regulares para potencializar o aumento do índice de leitura no Brasil e, principalmente, nas regiões sociodemográficas menos favorecidas.

Os professores e profissionais da informação são fundamentais nesse processo cultural de aprendizagem e precisam se reinventar perante a concorrência dos bens culturais mais atraentes do mercado. Estimular os alunos a escreverem um livro e a participarem de algum concurso literário pode potencializar o desenvolvimento da cadeia produtiva do livro.

A Lei Federal nº 12.244/2010 determina a universalização de bibliotecas escolares, mas a sua implementação permanece deficiente, com 47,4% das unidades de ensino sem esses espaços básicos. Essa lacuna representa oportunidade estratégica para integrar bibliotecas criativas às políticas educacionais por meio de um Programa Nacional de Bibliotecas Criativas que transcenda o acervo tradicional: infraestrutura criativa com espaços flexíveis equipados para *storytelling*, produção multimídia, *performance* literária e colaboração; acervo diversificado integrando literatura tradicional, recursos digitais, tecnologias interativas e ferramentas de criação; profissionais especializados com formação de bibliotecários-educadores competentes em metodologias ativas e educação criativa; e programação cultural criativa, com *saraus*, *hackathons* literários, clubes de criação e intercâmbios virtuais regulares.

A implementação de metodologias criativas requer formação docente especializada que integre competências literárias, pedagógicas e tecnológicas (Santos *et al.*, 2024). Um Programa Nacional de Formação Criativa deve incluir especialização em educação literária criativa, integrando neurociência da leitura, metodologias ativas e tecnologias educacionais; residência pedagógica criativa, em que futuros educadores experimentem metodologias inovadoras em contextos reais; comunidades de prática, como redes colaborativas em que educadores compartilhem experiências e desenvolvam recursos coletivamente; e intercâmbios internacionais conectados com sistemas educacionais inovadores para a transferência de conhecimento e boas práticas.

O mercado editorial brasileiro enfrenta desafios significativos na internacionalização. Segundo o Painel de Dados do Observatório do Itaú Cultural, o comércio internacional da indústria editorial do Brasil, no ano de 2023, obteve exportação líquida no valor de -US\$ 81,46 milhões, o que contribui para a diminuição do cálculo do Produto Interno Bruto do país (Itaú Cultural, 2024). Esta balança comercial desfavorável reflete simultaneamente a baixa projeção internacional da literatura nacional e a dependência de conteúdo estrangeiro, particularmente acadêmico e técnico. Entretanto, a literatura brasileira contemporânea experimenta reconhecimento

internacional crescente. Os romances e a literatura brasileira são os gêneros literários mais reconhecidos no exterior (Brazilian Publishers, 2025), com autores alcançando audiências globais por meio de traduções e premiações internacionais.

A parceria estratégica entre a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e a Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (ApexBrasil), por intermédio do programa Brazilian Publishers, ilustra esforços institucionais para a internacionalização do livro. O programa promove a literatura brasileira em feiras internacionais, facilita traduções de obras nacionais e conecta editoras brasileiras a mercados globais. Esta infraestrutura de promoção cultural pode ser estrategicamente integrada à educação criativa: estudantes brasileiros podem participar de projetos de tradução colaborativa, desenvolver materiais promocionais criativos para literatura nacional em mercados estrangeiros e engajar-se em intercâmbios literários virtuais com leitores internacionais, desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas, criativas e interculturais. O Brasil poderia investir em massa neste segmento, além de priorizar as exportações de livros científicos com teor inovador.

O Brasil possui estrutura institucional para a economia criativa, que pode ser integrada às políticas educacionais, com a expansão do vale-cultura, para incluir recursos específicos para a educação criativa. Subsídios para estudantes adquirirem livros e recursos educacionais criativos, acesso a plataformas digitais de educação literária inovadora, participação em eventos culturais e educacionais relacionados à literatura e cursos e *workshops* de metodologias criativas podem democratizar o acesso à educação criativa.

Heilbrun e Gray (2001) *apud* Valiati *et al.* (2022) afirmam que as demandas culturais dependem mais da educação do que da renda do indivíduo. Com esse argumento, é possível inferir que a indústria livreira não se desenvolve no Brasil em razão da carência da educação formal ou informal e da falta de mercado consumidor para este nicho.

Nos países subdesenvolvidos, a desigualdade de renda, o poder político das elites e a assimetria da informação podem fazer com que as preferências individuais excluam o desejo do cidadão comum em adquirir um livro pelo estereótipo de ser um produto erudito. Uma das formas de o Estado modificar essa vontade é investir na educação e na criação de um “bônus” para direcionar a leitura como uma área específica do consumo, como é o caso do vale-cultura, proporcionado pelo Ministério da Cultura do Governo Federal (Valiati *et al.*, 2022).

Valiati *et al.* (2022, p. 132) observam ainda que

O valor cultural do livro depende também do aumento de capital humano envolvido no processo de sua cadeia produtiva, que por sua vez aumenta o mercado consumidor para a assimilação da maior oferta de longo prazo desses bens. Além de aumentar a renda pessoal em elevado grau, a ampliação do capital humano pode criar um efeito multiplicador sobre a demanda por arte, transferindo parte desse ativo gerado para a forma de capital cultural.

A literatura brasileira possui reconhecimento internacional que pode ser aproveitado para posicionar o Brasil como referência em educação criativa por meio de diplomacia cultural educativa: centros brasileiros de educação criativa em embaixadas e consulados, intercâmbios educacionais literários, exportação de metodologias

educacionais inovadoras e parcerias universitárias internacionais. Por fim, levando em consideração as conjunturas tecnológicas e econômicas globais, o valor do livro no Brasil é um assunto complexo, dado o impacto gerado no hábito da leitura e na qualidade da educação. É fundamental ensinar as crianças a lerem com frequência e de forma profunda os diversos gêneros literários, pois elas serão os tomadores de decisão de amanhã. Ao Estado, cabe propor políticas sociais e econômicas que favoreçam os recursos da cadeia produtiva do livro.

A mensuração de criatividade permanece controversa — testes padronizados possuem limitações significativas de validade preditiva e vieses culturais. Sistemas educacionais pressionados por avaliações padronizadas podem resistir a metodologias criativas cuja eficácia não pode ser facilmente mensurada por testes convencionais. Existe uma tensão fundamental entre criatividade e currículo padronizado: enquanto discursos oficiais valorizam criatividade, políticas educacionais contemporâneas frequentemente intensificam padronização e testes de alto impacto.

Questões de equidade e acesso representam desafio crítico. Propostas de bibliotecas equipadas tecnologicamente, formação docente especializada e acervos diversificados requerem investimentos substanciais. Em país marcado por desigualdades profundas, existe risco de que a educação literária criativa amplie, ao invés de reduzir, as disparidades existentes. Escolas em comunidades afluentes oferecem pedagogias criativas, enquanto escolas em regiões vulneráveis enfocam habilidades básicas por meio de métodos tradicionais — esta “pedagogia da pobreza” perpetua desigualdades estruturais. Críticos decoloniais questionam a universalidade de teorias de criatividade desenvolvidas primariamente em contextos europeus e norte-americanos, alertando para a tendência de generalizar achados de populações atípicas para toda a humanidade.

Estudos de caso inspiradores enfrentam desafios substanciais de replicação em escala nacional por conta da diluição de qualidade de implementação, resistência institucional, rotatividade docente e perda de elementos contextuais críticos. No Brasil, a implementação de bibliotecas escolares permanece incompleta 15 anos após a promulgação da Lei Federal nº 12.244 (universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País) — se a legislação simples não foi implementada plenamente, como viabilizar transformações mais complexas? As limitações metodológicas desta investigação incluem ausência de dados primários, falta de validação empírica das metodologias propostas, viés de publicação na literatura revisada, generalização limitada das propostas brasileiras e perspectiva disciplinar que pode não capturar adequadamente dimensões psicológicas, antropológicas ou políticas da criatividade educacional.

Estes desafios, limitações e controvérsias não invalidam as propostas deste artigo, mas contextualizam-nas criticamente. A educação literária criativa não é “solução mágica” para todos os desafios educacionais brasileiros, mas abordagem promissora, fundamentada teoricamente e com evidências empíricas preliminares, que requer implementação cuidadosa, avaliação rigorosa e adaptação contínua. Pesquisadores e educadores devem manter “otimismo crítico” — reconhecendo potenciais

transformadores enquanto permanecem atentos a limitações, riscos e desafios não resolvidos. Avanços genuínos emergem não de propostas ingênuas, mas de engajamento sofisticado com complexidades, contradições e incertezas inerentes à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação respondeu à questão central — como reposicionar livros e bibliotecas como catalisadores da criatividade — ao evidenciar que o potencial formativo da leitura se amplia quando bibliotecas deixam de operar apenas como espaços de acesso e passam a atuar como ambientes de aprendizagem ativa, orientados à autoria, à experimentação e à produção cultural. Nesse sentido, o livro é compreendido não apenas como bem cultural, mas como tecnologia cognitiva capaz de sustentar práticas educativas voltadas à inovação e à formação de competências do século XXI.

Quanto às metodologias ativas de educação literária capazes de potencializar o desenvolvimento criativo, o estudo sistematizou abordagens como leitura dialógica criativa, leitura transmidiática, *storytelling* e *design thinking* literário, entre outras, demonstrando que tais práticas deslocam estudantes do papel de receptores para o de produtores de sentido, ampliando engajamento, repertório e capacidade de criação. Essas metodologias favorecem, de maneira articulada, o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, comunicação criativa, colaboração e flexibilidade cognitiva, alinhadas às demandas da economia criativa contemporânea.

No plano das políticas públicas, conclui-se que a efetividade desse reposicionamento depende de medidas integradas que articulem educação, cultura e economia criativa: expansão e qualificação de bibliotecas escolares e públicas, formação docente para metodologias ativas, incentivo a programas de mediação de leitura e estratégias que ampliem o acesso (físico e digital) a acervos e experiências literárias. Além disso, a análise do mercado editorial sugere que políticas de democratização do acesso e fortalecimento de ecossistemas locais do livro podem ampliar a bibliodiversidade e reduzir barreiras estruturais de acesso, contribuindo para a formação de cidadãos criativos e para o desenvolvimento socioeconômico.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras avancem em estudos empíricos de implementação (escolas e bibliotecas), com avaliação de impacto das metodologias propostas sobre competências criativas e desempenho leitor, bem como análises comparativas de experiências nacionais e internacionais que articulem bibliotecas, tecnologias e práticas de autoria na formação educacional.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Teresa. **Creativity in context**: update to the social psychology of creativity. Boulder: Westview Press, 2018.

BARON, Naomi S. **How we read now**: strategic choices for print, screen, and audio. Nova York: Oxford University Press, 2021.

BERNS, Gregory S.; BLAINE, Kristina; PRIETULA, Michael J.; PYE, Brandon E. Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. **Brain Connectivity**, v. 3, n. 6, p. 590-600, 2013. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/1491127746?sourcetype=Scholarly%20Journals>. Acesso em: 10 nov. 2025.

- BORTOLAZZO, Sandro Faccin. *Storytelling: entre usos, benefícios e aprendizagens*. **Ensino em ReVista**, Uberlândia, v. 31, p. 1-24, 2024. <https://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-33>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.865, 30 de abril de 2004**. Dispõe sobre a contribuição para os Programas de Integração Social. Brasília: Presidência da República, 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 maio 2010.
- BRASIL. **Lei nº 12.761, 27 de dezembro de 2012**. Institui o Programa de Cultura do Trabalhador; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12761.htm. Acesso em: 12 set. 2024.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de lei nº 49, de 2015**. Institui a Política Nacional do Livro e regulação de preços. Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRAZILIAN PUBLISHERS. **Da escrita nacional ao reconhecimento global: três livros brasileiros que ganharam o mundo**. Brasília: CBL; ApexBrasil, 2025. Disponível em: <https://brazilianpublishers.com.br/noticias/da-escrita-nacional-ao-reconhecimento-global-tres-livros-brasileiros-que-ganharam-o-mundo/>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BROWN, Tim. **Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation**. Nova York: Harper Business, 2019.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 169-191.
- CARVALHO, José Ricardo. A leitura dialógica com ressignificação valorada. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, v. 41, n. 1, p. 57-71, 2024. <https://doi.org/10.47250/intrell.v41i1.p57-71>
- CRAFT, Anna. **Creativity and education futures: learning in a digital age**. 2. ed. Londres: IOE Press, 2020.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**. Nova York: HarperCollins, 1996.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **The systems model of creativity: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi**. Dordrecht: Springer, 2014.
- DJIKIC, Maja; OATLEY, Keith; MOLDOVEANU, Mihnea C. Opening the closed mind: the effect of exposure to literature on the need for closure. **Creativity Research Journal**, v. 25, n. 2, p. 149-154, 2013. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783735>
- FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 124-131, 2002. Disponível em: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/380>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GLĂVEANU, Vlad Petre. Rewriting the language of creativity: the five a's framework. **Review of General Psychology**, v. 17, n. 1, p. 69-81, 2013. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- GUILFORD, Joy Paul. **The nature of human Intelligence**. Nova York: McGraw-Hill, 1967.
- HEATH, Chip; HEATH, Dan. **Made to stick: why some ideas survive and others die**. Revised edition. Nova York: Random House, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do censo escolar da educação básica**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 10. nov. 2025.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.
- ITAÚ CULTURAL. Observatório. Painel de Dados. **Comércio internacional de produtos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/observatorio/paineldedados/metodologia>. Acesso em: 10 nov. 2025.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

KIDD, David Comer; CASTANO, Emanuele. Reading literary fiction improves theory of mind. **Science**, v. 342, n. 6.156, p. 377-380, 2013. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANKES, R. David. **The new librarianship field guide**. Cambridge: MIT Press, 2016.

LECOCQ-MULLER, Nice. A Imprensa, o incunábulo e a emancipação do livro impresso. **Revista de História**, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 306-312, 1951. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v3i8p306-312>

LIU, Ziming. Reading behavior in the digital environment: changes in reading behavior over the past ten years. **Journal of Documentation**, v. 61, n. 6, p. 700-712, 2021. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>

MAR, Raymond A. Stories and the promotion of social cognition. **Current Directions in Psychological Science**, v. 27, n. 4, p. 257-262, 2018. <https://doi.org/10.1177/0963721417749654>

MARTINS, Bruno Henrique. **Sebrae em dados: livrarias**. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-PR), 2023. Disponível em: https://sebraepr.com.br/comunidade/artigo/sebrae-em-dados-livrarias?srsId=AfmBOopuWam0jVvu34q0vPMMzlhdt4_Q7TAXt5VGGQ2bkQAal0hnU-7Ce. Acesso em: 18 jan. 2026.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world**. Revised edition. Nova York: Penguin Books, 2011.

MONITCHELE, Marília. Geração Z lidera nova onda de interesse por livros físicos e bibliotecas. **Veja**, 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/comportamento/geracao-z-lidera-nova-onda-de-interesse-por-livros-fisicos-e-bibliotecas/>. Acesso em: 29 out. 2024.

NIELSEN BOOKSCAN. **Panorama de consumo dos livros**. [São Paulo]: CBL; SNEL, 2024. Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/panorama-do-consumo-de-livros. Acesso em: 28 out. 2024.

NIELSEN BOOKSCAN. **Conteúdo digital do setor editorial brasileiro**. [São Paulo]: CBL; SNEL, 2025a. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2025/05/Conteudo_Digital_anobase_2024_imprensa.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

NIELSEN BOOKSCAN. **Panorama de consumo dos livros**. [São Paulo]: CBL; SNEL, 2025b. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2025/02/2024_Panorama-do-Consumo-de-Livros_Imprensa_V2.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

NIELSEN BOOKSCAN. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro**. [São Paulo]: CBL; SNEL, 2025c. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2025/05/Producao_e_Vendas_anobase_2024_imprensa.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

OATLEY, Keith. The cognitive science of fiction. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, v. 3, n. 4, p. 425-430, 2012. <https://doi.org/10.1002/wcs.1185>

OATLEY, Keith. Fiction: Simulation of social worlds. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 20, n. 8, p. 618-628, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>

OLIVEIRA, Mariana Major de. O livro didático no Brasil: as barreiras de mercado e o Programa Nacional do Livro Didático. 2018. 45f. **Monografia** (Bacharelado em Economia) – Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio-api.insper.edu.br/server/api/core/bitstreams/c777c586-8ab2-41eb-985a-9d29a1412704/content>. Acesso em: 16 jan. 2026.

RINCÓN, Gloria. Lectura y escritura en la educación colombiana. **Revista Colombiana de Educación**, n. 75, p. 45-68, 2018.

ROBINSON, Ken. **Do schools kill creativity?** Monterey: TED, 2006. TED Talk. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>. Acesso em: 26 fev. 2026.

- ROBINSON, Ken. **Out of our minds: learning to be creative**. 2. ed. Chichester: Capstone, 2011.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANTOS, Ellen Alves dos; BARRADAS, Jaqueline Santos. Bibliotecas como makerspaces: propositura para um cenário brasileiro. **Revista Valore**, v. 5, p. 362-395, 2021. <https://doi.org/10.22408/rev5020201059362-395>
- SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; RAMOS, Dayana Passos; VIANA, Silvanete Cristo. **Metodologias ativas: desafio e oportunidades na era digital**. São Paulo: EBPC, 2024.
- SCOLARI, Carlos Alberto (coord.). **Literacia transmedia na nova ecologia mediática**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2020. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_port.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.
- SEREZA, Haroldo Ceravolo. O livro custa caro? Reflexões sobre o preço e o valor do livro. **ComCiência**, Campinas, n. 213, 2019. Disponível em: <https://www.comciencia.br/o-livro-custa-carro-reflexoes-sobre-preco-e-valor-do-livro/>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- TORRANCE, Ellis Paul. **Torrance tests of creative thinking**. Bensenville: Scholastic Testing Service, 1974.
- VALIATI, Leandro; CORAZZA, Rosana Iccassatti; FLORISSI, Stefano. O marco teórico-conceitual da economia da cultura e da economia criativa. In: VALIATI, Leandro (org.). **Economia da cultura e indústrias criativas: fundamentos e evidências**. São Paulo: Itaú Cultural; Martins Fontes, 2022. p. 113-161.
- WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.
- WOLF, Maryanne. **Reader, come home: the reading brain in a digital world**. Nova York: Harper, 2018.
- WOLF, Maryanne; BARZILLAI, Mirit. The importance of deep reading. **Educational Leadership**, v. 66, n. 6, p. 32-37, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2022.

Sobre os autores

Raquel Pereira Pontes: doutora em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa. Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Laura Maria Pereira Couto: Mestranda profissional em Economia e Política da Cultura e Indústrias Criativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Conflito de interesses: nada a declarar – **Fonte de financiamento:** nenhuma.

Contribuições dos autores: Pontes, R. P.: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição. Couto, L. M. P.: Escrita – Primeira Redação, Curadoria de Dados, Investigação.



Aprendizagem para criatividade: o festival de economia criativa como ecossistema de construção colaborativa

*Learning for creativity: the creative economy
festival as an ecosystem for collaborative construction*

Patrícia Lima¹ , Clarissa Motter¹ 

RESUMO

A aprendizagem criativa constitui-se como uma abordagem pedagógica que valoriza o protagonismo discente, a experimentação e a construção colaborativa do conhecimento. Alinhada aos princípios da cultura *maker*, essa perspectiva propõe o “aprender fazendo” como eixo central do processo educativo, promovendo ambientes nos quais a prática, o erro e a coautoria são compreendidos como parte essencial da aprendizagem significativa. Nesse contexto, este artigo objetiva investigar como a integração de aprendizagem criativa e cultura *maker* pode potencializar a formação universitária, tendo como objeto de análise o Festival da Economia Criativa da Universidade Católica de Brasília (UCB). Desenvolvido no âmbito dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Comunicação e Economia Criativa da UCB, o evento constitui-se como um laboratório vivo de experimentação, no qual ensino, pesquisa e extensão se articulam em práticas colaborativas e interdisciplinares. As atividades configuram espaços de criação coletiva e resolução de desafios reais. A experiência promove a interaprendizagem de diferentes níveis de formação e fomenta a integração de arte, tecnologia e inovação, princípios reafirmados no que se acredita ser uma prática para educação e aprendizagem criativas. Utilizando-se da pesquisa descritiva, com análise documental, a investigação aqui apresentada permite concluir que o Festival da Economia Criativa materializa os princípios da aprendizagem criativa em processos de formação e autoformação, transformando o espaço universitário em um ecossistema dinâmico de inovação, colaboração e produção de conhecimento, no qual a articulação saber/fazer iniciada em sala de aula se materializa na construção de saberes coletivos e de soluções reais.

Palavras-chave: Aprendizagem criativa. Cultura *maker*. Inovação. Economia criativa.

ABSTRACT

Creative learning is a pedagogical approach that values student protagonism, experimentation, and the collaborative construction of knowledge. Aligned with the principles of maker culture, this perspective proposes “learning by doing” as the central axis of the educational process, promoting environments in which practice, error, and co-authorship are understood as an essential part of meaningful learning. In this context, this article aims to investigate how the integration between creative learning and maker culture can enhance university education, using the Creative Economy Festival of the Universidade Católica de Brasília (UCB) as an object of analysis. Developed within the scope of undergraduate courses and the Postgraduate Program in Innovation in Communication and Creative Economy at UCB, the event constitutes a living laboratory of experimentation, in which teaching, research, and extension are coordinated in collaborative and interdisciplinary practices. The activities create spaces for collective creation and the resolution of real challenges. The experience promotes inter-learning between different levels of education and fosters the integration of art, technology, and innovation, principles that are

¹Universidade Católica de Brasília – Brasília (DF), Brasil. E-mails: claris.motter@gmail.com; patricialimajornalista@gmail.com
Recebido em: 11/10/2025. Aceito em: 25/02/2026

reaffirmed in what is believed to be a practice for creative education and learning. Using descriptive research with document analysis, the investigation presented here concludes that the Creative Economy Festival embodies the principles of creative learning in training and self-training processes, transforming the university space into a dynamic ecosystem of innovation, collaboration, and knowledge production, in which the articulation of knowledge and practice initiated in the classroom materializes in the construction of collective knowledge and real solutions.

Keywords: *Creative learning. Maker culture. Innovation. Creative economy.*

INTRODUÇÃO

A aprendizagem criativa emerge nas últimas décadas como abordagem pedagógica que valoriza o protagonismo do estudante, a experimentação e a construção colaborativa do conhecimento. Aprender de forma criativa significa pensar, agir e refletir explorando soluções inovadoras para problemas reais. A criatividade fica no centro do processo de aprendizagem (Resnick, 2017). Essa aprendizagem parte de quatro pilares: projetos, paixão, pares e pensamento lúdico, que acaba por promover um ambiente em que o aprender está intrinsecamente ligado ao fazer e à expressão pessoal.

Neste sentido, o artigo parte da perspectiva da educação *maker*, em que o processo da aprendizagem é “mão na massa”. O método representa a essência do movimento *maker*, que promove o protagonismo, assim, aprender por meio da prática oferece um processo de aprendizado dinâmico, em contraste com metodologias que seguem um caminho rigorosamente definido. A abordagem se baseia na experimentação, que é um princípio central da cultura do fazer, incentivando o estudante a crescer e a se apropriar dos novos conceitos que lhe são apresentados.

Sawyer (2006) entende a criatividade como um processo colaborativo e emergente, em que novas ideias surgem da interação de indivíduos em contextos socialmente significativos. Segundo o autor, ambientes educacionais criativos devem favorecer a improvisação, o diálogo e a coautoria, rompendo com a lógica transmissiva do ensino tradicional.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar como a criatividade aplicada ao contexto educacional pode promover produção, capacidade de gerar novas conexões, combinações e significados por meio dos conhecimentos postulados, no caso aqui analisado, no ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, trazemos para o cerne da nossa investigação o Festival da Economia Criativa da Universidade Católica de Brasília (UCB)¹, que é desenvolvido no âmbito dos cursos de graduação em Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Comunicação e Economia Criativa. Aqui a aprendizagem criativa se insere como um ecossistema

¹ As edições de 2024 e 2025 do evento foram realizadas com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

que mobiliza o conhecimento de diversos cursos e níveis de formação em torno da resolução de desafios reais e do compartilhamento de conhecimento e experiências.

A presença de estudantes de graduação e pós-graduação no mesmo ambiente amplia as possibilidades de interaprendizagem, sendo o conhecimento construído de forma horizontal e colaborativa.

Essa concepção aproxima-se do que Morin e Moigne (2000) denomina de pensamento complexo, isto é, a necessidade de integrar saberes fragmentados e compreender o conhecimento como rede interconectada, considerando a educação como prática reflexiva, relacional e sistêmica. Nessa perspectiva, o fluxo unidirecional e hierárquico de saber é substituído por uma rede de trocas na qual seus integrantes são simultaneamente sujeitos aprendentes e ensinantes. Expressando os princípios dialógico e recursivo, propostos por Morin e Moigne (2000), a produção do conhecimento que abarca a complexidade das relações propõe o diálogo como um espaço de tensão criativa envolvendo diversas perspectivas, em que as divergências são vistas como fontes de enriquecimento cognitivo em um processo coletivo de integração. Nesse sentido, a aprendizagem criativa evidencia, ainda, a circularidade do processo ensino-aprendizagem, que se renova continuamente por meio das próprias interações.

No Festival, esse processo apresenta-se de forma significativa, pois o evento une a formação e a investigação partindo de práticas *makers*, que possibilitam um trabalho interdisciplinar, proporcionando criação e produção que são provenientes do objetivo e do desejo individual ou coletivo dos atores. O espaço gerado pelo Festival da Economia Criativa busca, assim, estimular a colaboração e o compartilhamento das vivências de ensino inter e transdisciplinares articuladas no âmbito da pesquisa e da extensão e tendo como foco o exercício da criatividade e da inovação.

A pesquisa descritiva com análise documental que será apresentada a seguir indica o caráter agregador e inovador do evento, evidenciando, em torno do Festival, a articulação e a interaprendizagem dos cursos de Comunicação e dos demais cursos da UCB e entre esta e a comunidade externa. Fica evidenciado, nessa articulação, o protagonismo discente, bem como a dinâmica colaborativa e cocriativa dos agentes acadêmicos e dos demais atores da economia criativa local externos à universidade.

REFLEXÕES CONCEITUAIS: APRENDIZAGEM PARA CRIATIVIDADE

O movimento *maker* foi impulsionado por Dale Dougherty (2016), fundador da revista *Make*, e ganhou força no campo educacional por meio da criação dos *Fabrication Labs* do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (FabLabs no MIT), em 2002, que posteriormente inspiraram o projeto Iniciativa Educacional Internacional, originado no *Transformative Learning Technologies Lab* (TLTL) da Universidade Stanford (FabLearn) (Blikstein, 2016). Esses espaços físicos ou virtuais promovem a cultura do compartilhamento e da coautoria, aproximando a educação de práticas tecnológicas, digitais e colaborativas.

Na visão de Blikstein (2018), a cultura *maker* democratiza o acesso à invenção e à experimentação, permitindo aos alunos aprender de forma significativa e

contextualizada. A aprendizagem *maker* é, portanto, uma ponte entre a teoria e a prática, integrando áreas como ciência, arte, *design* e tecnologia sob uma perspectiva interdisciplinar e criativa.

A abordagem também dialoga com Martinez e Stager (2013), que propõem o modelo *TMI* — *Think, Make, Improve* (“pensar, fazer e melhorar”), um ciclo contínuo de exploração e aprimoramento baseado na curiosidade e na experimentação. Nessa mesma linha, Resnick (2017) apresenta a espiral da aprendizagem criativa, sustentada em quatro princípios: projetos, paixão, pares e *play* (brincar), ressaltando o papel do prazer e da experimentação na construção do conhecimento, como já mencionado.

A concepção pedagógica *maker* fundamenta-se no construcionismo de Seymour Papert (1980), que defende o aprendizado como processo ativo de construção de conhecimento por meio da criação de artefatos significativos. Para o autor, o uso da tecnologia é mediador essencial dessa aprendizagem, pois permite a materialização de ideias e a socialização do conhecimento. De fato, na conjuntura que vivenciamos, o uso da tecnologia proporciona dinamicidade ao desenvolvimento das atividades. Desde a escola de educação básica ao ensino universitário, incluindo-se o de pós-graduação, acreditamos ser necessário vivenciar as inovações e suas tecnologias de maneira naturalizada.

Nesse contexto, poderíamos pensar a perspectiva da educação contemporânea, aqui trabalhada no nível do ensino superior, que vem sendo fortemente desafiada a repensar seus métodos e espaços de ensino diante das transformações sociais e tecnológicas acentuadas, especialmente, no período pós-pandemia. Nesse contexto, a educação *maker* surge como uma proposta pedagógica que valoriza o protagonismo discente e a aprendizagem ativa, pautada na experimentação e na cultura do “fazer para aprender” (Papert, 1980; Blikstein, 2013; Dougherty, 2016).

Partimos da construção do espaço *maker* como propulsor de desafios reais que estão baseados na resolução criativa dos problemas levantados pelos discentes e docentes. Blikstein e Worsley (2016) defendem que esse processo ou o mesmo modelo estimula o desenvolvimento de competências socioemocionais e autoconfiança. Quando articulada a soluções inovadoras e colaborativas, a aprendizagem criativa impulsiona a integração.

Assim, como defende Freire (1996), o aluno deve ser protagonista e o professor mediador. A ênfase da mediação parte da perspectiva de processos colaborativos dos atores. No que se refere ao Festival da Economia Criativa da UCB, a promoção da autonomia, da criatividade e do senso de pertencimento faz parte da proposta de construção pedagógica que atravessa a execução das práticas que envolvem a vivência da sala de aula até a culminância do evento. A construção crítica e coletiva do conhecimento, no âmbito da graduação e da pós-graduação, inicia-se, então, no ambiente pedagógico das disciplinas oferecidas no decorrer do semestre de realização do evento, movimentando o processo criativo para o desenvolvimento de ideias, produtos, soluções estratégicas mercadológicas e pesquisas científicas que possuam aderência ao campo da comunicação e da economia criativa.

Esse protagonismo discente evidenciado no Festival envolve dois processos convergentes, associados à educação formal:

- a formação do estudante no âmbito dos conteúdos e das competências trabalhados em sala de aula, com direcionamento pedagógico docente para a aprendizagem criativa e científica;
- a autoformação dos grupos envolvidos na realização do evento, envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação, que propõem, protagonizam e vivenciam as atividades do evento, em uma troca de saberes que transcende a relação hierárquica ensino-aprendizagem/professor-aluno.

Tal abordagem educacional relaciona-se ao que Duran (2009) denomina de “formação de si próprio por si próprio”, em que os sujeitos possuem autonomia e papel central no próprio processo formativo. As oficinas promovidas por e para os próprios discentes e a organização da feira criativa, como será exposto adiante, refletem de forma significativa esse processo de autoformação.

A convergência entre processos educacionais (formativo e autoformativo) aponta, ainda, para uma construção rizomática do conhecimento (Deleuze; Guattari, 1995), em que o diálogo entre saberes prevalece de forma aberta, flexível, não hierárquica e multiconectável, já que o aprendizado adquirido em sala de aula se liga, muitas vezes de maneira inesperada, aos conhecimentos extracurriculares, resultando em exercícios criativos e inovadores ancorados nas realidades socioculturais e mercadológicas que movimentam a economia criativa. Os “Círculos da cultura”, propostos por Freire (1967), também dialogam com essa perspectiva, pois o autor propõe que, ao criar e recriar, os sujeitos que se “autoformam” assumem a condição de agentes de transformação da própria realidade, em um movimento circular/recursivo e aberto à interferência de outros círculos/comunidades no processo de aprendizagem.

Portanto, para detalhar essa abordagem, apresentamos a seguir uma sistematização das atividades desenvolvidas nas edições do Festival de Economia Criativa da UCB, destacando, por meio de abordagem descritiva e registros visuais, o caráter formativo e autoformativo do evento e seu potencial para movimentar a reflexão e a produção no campo da comunicação e da economia criativa.

FESTIVAL DA ECONOMIA CRIATIVA DA UCB: FORMAÇÃO, AUTOFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM CRIATIVA

O Festival de Economia Criativa da UCB emerge como um espaço de materialização dos princípios de formação, autoformação e aprendizagem criativa na medida em que propõe um ambiente de aprendizado experiencial, interdisciplinar, transdisciplinar e inovador. O evento se configura como um laboratório vivo de experimentação criativa, no qual estudantes, docentes, artistas, empreendedores e membros da comunidade interna e externa se engajam em processos colaborativos de criação e reflexão. As atividades que compõem o evento como *hackathon*, oficinas, feiras autorais, mostras audiovisuais, atividades de *design* e

experiências imersivas em metaverso configuram-se como espaços onde o conhecimento é construído por meio da prática, da resolução de problemas reais e do diálogo entre saberes.

Ainda, no evento, busca-se a diversidade de linguagens e formatos de expressão. Ao reunir atividades que envolvem *design*, audiovisual, uma feira criativa, palestras, oficinas, mesas-redondas e apresentação de pesquisas acadêmicas, temos o fomento e o cruzamento de áreas e a transversalidade do pensar com o fazer. Essa característica reflete uma concepção ampliada de cultura *maker*, que ultrapassa o domínio tecnológico e se insere também nas práticas culturais e artísticas. Assim, o fazer criativo é entendido não apenas como construção de objetos ou soluções, mas como uma forma de intervenção simbólica e social, capaz de gerar pertencimento, diálogo e transformação.

A cada ano, a temática central do evento é pensada de forma colaborativa, por docentes e discentes diretamente envolvidos no evento. Em um primeiro momento, os docentes apresentam aos alunos as informações gerais sobre a edição do evento, tais como o período e uma prévia da programação com as atividades propostas. Aqui, a função dos educadores é dar alicerce material e pedagógico e impulsionar o trabalho criativo por parte dos discentes (processo formativo), que, mais do que colaboradores, se tornam, desde então, protagonistas no processo de criação, planejamento e realização do evento (autoformação).

Utilizando-se de métodos e técnicas criativas, tais como o *Design Thinking*, a primeira etapa do criar consiste na definição da temática que norteará o evento. Uma equipe formada por discentes, coordenada por integrantes das agências juniores de *Design Visual*, Publicidade e Jornalismo e supervisionada por professores, apresenta uma proposta de temática, articulando os conteúdos abordados nas disciplinas dos cursos e temas emergentes. O ponto de partida para a definição do tema em todas as edições do evento é economia criativa e suas interfaces, evidenciando a transversalidade dos processos de comunicação e o caráter transdisciplinar desse campo do conhecimento. Portanto, todas as atividades do evento se conectam conceitualmente na articulação com todas

as atividades e relações econômicas que envolvem geração de bens culturais, artísticos e inovadores (tecnológicos e científicos), resultantes da criatividade, ou seja, aquelas atividades que utilizam a criatividade, o capital intelectual e a inovação (bens passíveis de proteção, por meio de proteção intelectual), como insumo produtivo capaz de gerar empregos, renda e produção de bens e serviços (Kieling *et al.*, 2022, p. 5).

De acordo com a pesquisa Panorama da Economia Criativa no DF, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Inovação em Comunicação e Economia Criativa da UCB, as atividades criativas acima referenciadas estão organizadas em Círculos Dinâmicos (Kieling *et al.*, 2022) e domínios criativos, conforme Figura 1.

No primeiro círculo (C1), estão as atividades criativas primárias, associadas ao trabalho dos artistas visuais, músicos independentes, escritores, *performers* de rua e artesãos. Essas práticas, nucleares no campo da criatividade, demandam redes de

Aprendizagem para criatividade:
o festival de economia criativa como ecossistema de construção colaborativa

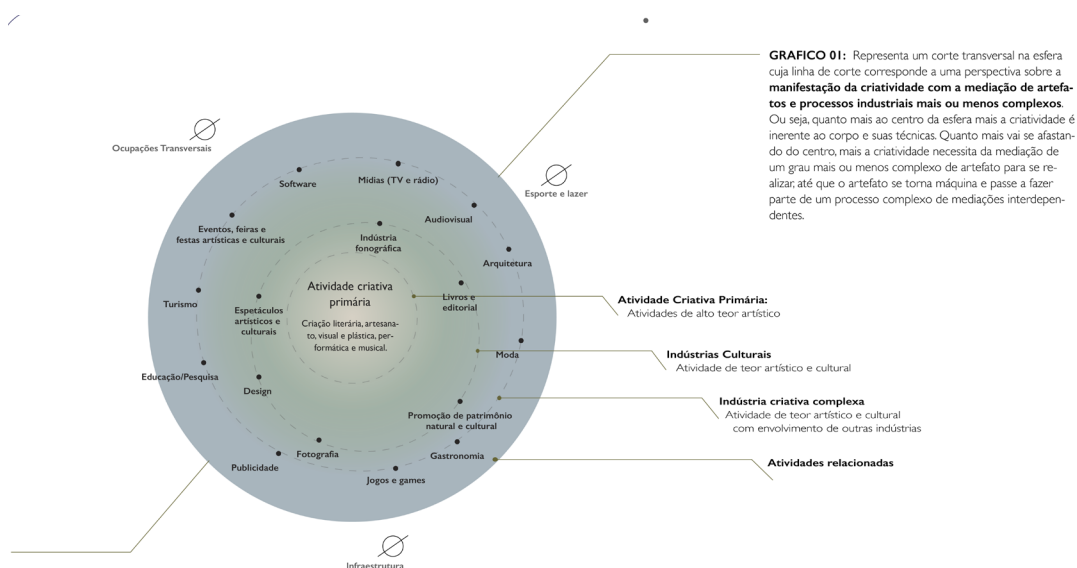


Figura 1. Círculos dinâmicos da economia criativa e seus domínios criativos.

apoio para se conectar a instâncias mais amplas de circulação e sustentabilidade. No segundo círculo (C2), estão as atividades que envolvem processos de mediação tecnológica e institucional, categorizadas em domínios criativos, como o *Design*, a Fotografia, a Indústria Fonográfica e de Livros e editorial. Já no terceiro círculo (C3), das indústrias criativas complexas, situam-se atividades de alta complexidade tecnológica e institucional, como o audiovisual, a publicidade, os eventos de grande porte, o turismo e a educação criativa. Essas atividades são capazes de amplificar a potência criativa inicial, incorporando-a em cadeias produtivas robustas, conectadas a mercados e redes globais. Por fim, o quarto círculo (C4), das atividades relacionadas, reforça a transversalidade do sistema, evidenciando que o fortalecimento do território criativo exige suporte logístico, de gestão e de financiamento.

Convém ressaltar que a organização dos domínios criativos em círculos dinâmicos não se dá de forma estanque e hierárquica. O distanciamento das atividades nucleares (atividades criativas primárias) não indica, portanto, menor aspecto cultural e artístico dos produtos, mas sim maior complexidade visto que, nos círculos mais distantes, há maior envolvimento de tecnologias diversas e diálogo com outras indústrias para produção, circulação e consumo de produtos culturais.

O Festival da Economia Criativa dialoga, portanto, diretamente com a base conceitual apresentada, evidenciando a reflexão sobre o exercício da criatividade e inovação no movimento entre esses diferentes domínios criativos, dentro e fora da universidade. O artesanato, a produção literária e musical, o audiovisual, a fotografia, a gastronomia, a arquitetura, a produção científica, dentre outros, são campos do conhecimento presentes no evento, com o desenvolvimento de atividades e trabalhos que envolvem os cursos de Cinema e Mídias Digitais, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, *Design Visual*, Gastronomia, Arquitetura, artesãos, artesãs e demais artistas da comunidade externa.

Nesse ponto, destacamos a segunda etapa do processo de cocriação, na qual, após a definição da temática, discentes e docentes revisam a prévia da programação, sugerindo ajustes e propondo a participação de palestrantes, instrutores e expositores. Com a equipe de definição do tema, entram aqui demais alunos e alunas, perfazendo mais de 60 discentes envolvidos na criação, planejamento e organização do evento, entre alunos de graduação e pós-graduação. A identidade visual do evento é apresentada pelas agências juniores, de forma a representar o tema abordado, e as atividades científicas (palestras, mesas-redondas e oficinas) são formatadas contando com a participação dos discentes na definição de palestrantes e mediação dos debates.

A Feira Criativa, constante da programação do evento desde a sua primeira edição, também materializa o giro e a interconexão dos domínios criativos, funcionando como um espaço de apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas dos cursos de comunicação, de comercialização de alimentos elaborados por alunas do curso de Gastronomia (processo educacional formativo), e também como ambiente aberto à exposição do artesanato local e a uma feira de quadrinhos com quadrinistas regionais (processo educacional de autoformação, já que os discentes são responsáveis por organizar a feira, propor expositores e fazer contatos com a comunidade externa). Diversas produções e experiências são aqui apresentadas, incluindo exposições fotográficas, produção de revistas e livros (digitais e físicos), aplicativos para celulares e desfile de moda (Figura 2).



Figura 2. Feira Criativa.

Importa ressaltar que o Festival passou a contar, a partir de sua segunda edição, com o financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). Em 2024, o evento teve duração de dez dias e propôs uma integração de quatro eventos já realizados pela UCB — a Feira Criativa, a III Semana do *Design*, o V Conecom e o VIII Interprogramas Secomunica —, contando com atividades diversas, como apresentações culturais e artísticas, exposições, feiras, palestras, mesas-redondas, oficinas, mostra audiovisual, apresentação de trabalhos científicos e um *hackathon*. Em 2025, com uma semana de duração, o festival manteve as atividades realizadas no ano anterior, porém com duração mais enxuta. Permaneceu a integração de eventos — Feira Criativa, Conecom, Semana do *Design* e Interprogramas.

Em ambas as edições, entre as atividades formativas que compuseram o evento estão: palestras e mesas-redondas com profissionais renomados do campo da comunicação e da economia criativa e apresentação de trabalhos vinculados a pesquisas científicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em nível regional, nacional e internacional.

Sob o guarda-chuva do Festival da Economia Criativa, o V e VI Conecom objetivaram estabelecer pontes entre a realidade profissional das diversas áreas da comunicação (especialmente Jornalismo, Publicidade, Cinema e *Design* Visual) e a realidade acadêmica (ensino, pesquisa e extensão).

Em 2024, o evento contou com a palestra "*Gerenciamento de crise e marketing político*", com a participação de Cassiano Sampaio, jornalista que atuou na Globo News, no SBT Brasil, no Jornal do Comércio e na Tribuna do Brasil, e de Marcelo Canellas, renomado jornalista, cronista e documentarista que atuou por 33 como repórter especial na Rede Globo. O evento também incluiu a participação internacional de David Gunkel, professor de Estudos de Comunicação da *Northern Illinois University*, que trouxe importante contribuição acerca das questões éticas e humanas diante dos avanços tecnológicos e a inteligência artificial (IA).

Em 2025, com o tema *Cidades humanas, inteligentes, criativas e sustentáveis* e com o objetivo de promover a integração de arte, tecnologia, urbanismo e meio ambiente, o Conecom promoveu um diálogo com Merremii Karão Jaguaribaras, artista e pesquisadora que discorreu sobre o tema *Arte, memória e resistência: os saberes ancestrais e as narrativas visuais indígenas contemporâneas* (Figura 3).

Ainda como atividades formativas vinculadas ao V e VI Conecom, foram realizadas mesas-redondas, dentre elas podemos destacar a apresentação dos resultados e o debate sobre projeto Panorama da Economia Criativa no DF (edição 2024) e o encontro de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) para debater sobre tecnologias, IA e ancestralidade (edição 2025).

Seguindo a temática proposta pela edição de 2025, um aspecto de inovação apresentado na última edição do evento foi a exibição do filme *Kairau — a semente do canto*, vinculado ao projeto *Lab Metaverse UCB: o futuro é ancestral*, financiado pela FAP-DF. O laboratório foi criado em 2024 no contexto do projeto de pesquisa Lab Metaverse, que visa explorar o metaverso e a inovação pedagógica imersiva em 360.



Figura 3. Palestra de abertura da edição de 2025: *Arte, memória e resistência: os saberes ancestrais e as narrativas visuais indígenas contemporâneas.*

A experiência é centrada em três mitos das etnias Yawanawa, Pataxó e Tukano, preservando os valores da cultura e da linguagem humana e utilizando as tecnologias para potencializá-los (Figura 4).



Figura 4. Exibição do filme *Kairau — a semente do canto*, vinculado ao projeto *Lab Metaverse UCB: o futuro é ancestral.*

Por fim, o VIII e IX Interprogramas, fórum científico de trocas em nível de pós-graduação que visa estabelecer pontes entre estudantes e pesquisadores de pós-graduação em Comunicação e Economia Criativa, contou com a participação de mais 60 trabalhos,

somadas as duas edições, vinculados a programas de pós-graduação do Brasil e do exterior, com destaque para a UCB, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Católica Portuguesa, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Universidade Federal de Santa Catarina, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac-SP), Universidade Federal do Pampa, entre outras.

No que se refere às atividades autoformativas, além da Feira Criativa, as duas edições do evento contaram com oficinas organizadas, oferecidas e vivenciadas por estudantes de graduação e pós-graduação, bem como por profissionais do mercado. Essa atividade constitui espaço aberto para candidatura de estudantes e profissionais interessados em compartilhar seus saberes criativos e experiências inovadoras, o que proporciona a criação de um ambiente de trocas circulares, no qual o conhecimento é compartilhado em via de mão dupla, alternando as funções educador-aprendiz. Nesse sentido, é realizada uma chamada pública para a apresentação de propostas pelos discentes de graduação e pós, considerando que estes constituem não só o público de participantes do evento, mas são, também, portadores de saberes associados à Economia Criativa, muitos deles com experiência em *design*, audiovisual, tecnologias imersivas, assessoria de imprensa, TV, artes, artesanato. Aqui se evidencia de maneira especial o processo de autoformação dos discentes, sendo as oficinas elaboradas por e para eles, em uma alternância de papéis que possibilita o exercício não hierárquico e complementar de transmissão de saberes.

As principais temáticas abordadas nas oficinas, em 2024 e 2025, foram: introdução ao metaverso, jornalismo cultural, *design thinking* como prática de inovação e criatividade, mídia *training*, expressão corporal e leitura dramática, cooperação criativa, 3D no *design* gráfico, *Game Thinking*, *AD's Strategy* e IA no Cinema (Figura 5).



Figura 5. Oficinas criativas.

Merecem destaque, ainda, como atividades que evidenciaram o protagonismo discente nas duas edições do evento, a mostra audiovisual organizada pelos estudantes de Cinema e Mídias Digitais, com filmes produzidos pelos discentes de Comunicação, e o *hackathon*, atividade na qual os estudantes são desafiados a desenvolver soluções inovadoras para o mercado da economia criativa do Distrito Federal, utilizando metodologias de *design thinking*, prototipagem rápida e *pitch* de ideias. Esse formato estimula o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática de conhecimentos teóricos, alinhando-se ao que Resnick (2017) chama de “espiral da aprendizagem criativa”: imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. Nesse ciclo, o erro é parte integrante do processo, e a experimentação, um valor pedagógico. Por último, destaca-se, também, a atividade colaborativa *Pintura Mural e ativismo* realizada na edição de 2024 em uma parceria com artista local (Figura 6).



Figura 6. Premiação do *hackathon* da edição de 2025 do Festival — atividade de autoformação.

CONCLUSÕES

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a aprendizagem criativa e a cultura *maker* não se restringem a práticas pedagógicas inovadoras, mas se configuram como novos modos de pensar e produzir conhecimento no contexto universitário. Ao privilegiar a experimentação, a colaboração e o protagonismo dos estudantes, essas abordagens deslocam a centralidade do ensino da transmissão para a criação, do produto para o processo e da instrução para a vivência.

O Festival da Economia Criativa no âmbito dos cursos de Comunicação da UCB evidencia a potência dessa transformação. Sua estrutura, fundamentada em atividades interdisciplinares, como *hackathons*, oficinas, feiras autorais, mostras e experiências de *design*, consolida um ecossistema de aprendizagem criativa no qual a

teoria se entrelaça com a prática e o conhecimento emerge da interação de sujeitos, saberes e contextos. Trata-se de um espaço que concretiza a educação como prática de liberdade, conforme proposto por Freire (1996), ao reconhecer o estudante como sujeito histórico e criador, capaz de intervir e transformar o mundo que o cerca.

Nesse cenário, o fazer criativo assume papel central. Inspirado no construcionismo de Papert (1980), o aprendizado passa a ser compreendido como processo ativo de construção de sentido, no qual o pensamento se materializa em artefatos, projetos e experiências. A espiral da aprendizagem criativa de Resnick (2017) (imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir) é evidenciada nas práticas promovidas pelo Festival, que estimulam a autoria, o erro como parte do percurso e a criação coletiva como expressão de conhecimento.

Ao mesmo tempo, a articulação de ensino, pesquisa e extensão no Festival reforça o que Morin e Moigne (2000) denomina de *pensamento complexo*: a necessidade de religar saberes, reconhecer as interdependências e compreender o conhecimento como rede dinâmica e inacabada. A aprendizagem criativa, nesse sentido, ultrapassa fronteiras disciplinares, permitindo que o fazer artístico, tecnológico e social se encontrem em um território comum, o da invenção compartilhada, da formação e da autoformação.

O estudo indica que experiências como o Festival da Economia Criativa são fundamentais para que o espaço universitário, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, se torne um ambiente de aprendizagem significativa, capaz de integrar razão e sensibilidade, técnica e estética, indivíduo e comunidade.

Por fim, compreender o Festival como um laboratório vivo de práticas criativas é reconhecer o papel da universidade como agente de transformação social. A aprendizagem para criatividade, articulada à cultura *maker*, projeta um horizonte educacional em que aprender é também criar, experimentar e compartilhar.

REFERÊNCIAS

- BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. *In*: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne (org.). **FabLabs**: of machines, makers and inventors. Bielefeld: Transcript, 2013. p. 1-22.
- BLIKSTEIN, Paulo. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 837-856, set. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-970220164203003>
- BLIKSTEIN, Paulo. Maker movement in education: History and prospects. *In*: DE VRIES, Marc. (org.). **Handbook of technology education**. Cham: Springer, 2018. p. 419-437.
- BLIKSTEIN, Paulo; WORSLEY, Marcelo. Children are not hackers: building a culture of powerful ideas, deep learning, and equity in the maker movement. *In*: PEPLER, Kylie; HALVERSON, Erica R.; KAFAL, Yasmin B. (org.). **Makeology**: makerspaces as learning environments. Nova York: Routledge, 2016. v. 1. p. 64-79.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1995. v. 1.
- DOUGHERTY, Dale. **Free to make**: how the maker movement is changing our schools, our jobs and our minds. Berkeley: North Atlantic Books, 2016.
- DURAN, Marília Claret Geraes. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 22-36, ago./dez. 2009.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KIELING, Alexandre S.; DRAVET, Florence D.; MARQUES, Alberto. **Panorama da economia criativa no Distrito Federal**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2022.
- MARTINEZ, Sylvia L.; STAGER, Gary. **Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom**. Santa Bárbara: Constructing Modern Knowledge Press, 2013.
- MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. Nova York: Basic Books, 1980.
- RESNICK, Mitchel. **Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play**. Cambridge: The MIT Press, 2017.
- SAWYER, Robert Keith. Group creativity: musical performance and collaboration. **Psychology of Music**, v. 34, n. 2, p. 148-165, 2006. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>

Sobre as autoras

Patrícia Lima: Doutora em Jornalismo pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e pesquisadora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional Inovação em Comunicação e Economia Criativa da Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora no Observatório Nacional de Empreendedorismo Criativo.

Clarissa Motter: Doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília, com período sanduíche em Université Paris-Sorbonne/Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques Contemporains. Professora e pesquisadora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional Inovação em Comunicação e Economia Criativa da Universidade Católica de Brasília.

Conflito de interesses: nada a declarar.

Fonte de financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Edital DF Movimenta 2024 e 2025.

Contribuições dos autores: Lima, P.: conceituação, análise formal, escrita — primeira redação, metodologia. Motter, C.: conceituação, curadoria de dados, análise formal, escrita — primeira redação.



Role iniciativa! A gamificação como inovação no ensino sobre drogas de abuso em sala de aula

Roll initiative! Gamification as an innovation in teaching about abuse drugs in the classroom

Rita Maria de Souza Couto¹ , Thiago Matias Monteiro¹ 

RESUMO

No campo das Ciências Biológicas existem temas que são difíceis de serem ensinados, por conta da sua complexidade e impactos sociais; entre eles, estão as drogas de abuso. Buscar alternativas metodológicas que auxiliem a abordagem desse tema, que possam promover seu ensino mais efetivo, lúdico e significativo, é o foco deste artigo. Utilizando como princípio as metodologias ativas, especificamente a gamificação, tem-se por objetivo debater como essa abordagem metodológica pode impactar o ensino desse tema, que é tão necessário para a saúde pública em ambientes de ensino, investigando se essa abordagem pode ser eficaz para melhorar a acessibilidade e a recepção dos conhecimentos sobre as drogas e se pode auxiliar a desmistificação do tema.

Palavras-chave: Drogas de abuso. Gamificação. Metodologias ativas.

ABSTRACT

In the field of Biological Sciences, there are topics that are difficult to teach due to their complexity and social impacts; among them are drugs of abuse. The focus of this article is to seek methodological alternatives that assist in the approach to this theme, which can promote a more effective, playful, and meaningful teaching experience. Using active methodologies as a principle, specifically gamification, the objective is to debate how this methodological approach can impact the teaching of this theme, which is so necessary for public health within educational environments, investigating whether this approach can be effective in improving the accessibility and reception of knowledge about drugs and if it can assist in the demystification of the topic.

Keywords: Abuse drugs. Gamification. Active methodologies.

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Design – Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

E-mails: rita7couto@gmail.com; tmatiasmonteiro@gmail.com

Recebido em: 07/10/2025. Aceito em: 29/01/2026

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por tema de estudo a utilização de materiais ludodidáticos gamificados dentro do ambiente escolar como estratégia eficaz para a abordagem de um tema extremamente controverso no campo das ciências, qual seja, drogas de abuso.

Geralmente a palavra “drogas” está associada ao conceito pejorativo de uma substância que causa malefícios e é responsável pela formação de vícios e dependências em pessoas que as consomem, sempre associada ao medo e ao terror que vêm junto de seu nome. Entretanto, Minayo e Deslandes (1998) explicam que há muita mistificação acerca da temática de drogas, que acaba por exercer uma ambiguidade de fascínio e de terror quando se aborda o assunto.

Faz-se necessário, então, que seja esclarecido o surgimento do nome “droga”. Segundo Escohotado (2007), na antiguidade havia um conceito derivado da palavra grega *phármakon*, que servia tanto para indicar remédios quanto venenos, não havendo discriminação de nomenclatura de acordo com o seu uso, e sim pela toxicidade entre suas dosagens; afinal, entendia-se que ambos tinham efeitos positivos e negativos sobre um mesmo organismo.

Essa mistificação existente sobre a temática gera empecilhos na área de conscientização e ensino sobre as drogas, pois, quando um conhecimento já está enraizado na população e presente no cotidiano, torna-se difícil discernir o que possui veracidade do que provém de medo e achismos, gerando controvérsias sobre o tema. É o que demonstram Moraes e Barreto Neto (2014) em seu artigo, no qual afirmam que “esta temática sempre é tratada com fortes concepções estereotipadas, noções preestabelecidas, estigmas arraigados e conclusões equivocadas levadas a cabo”. Mostra-se importante destacar, então, algumas perguntas sobre essa tal temática, como por exemplo: esse tema, considerado controverso, deveria ser abordado em um ambiente de aprendizagem? Que efeitos as drogas causam no nosso corpo durante e após o consumo?

Hand (2008) apresenta a definição de um tema controverso como algo que possui mais de um ponto de vista em meio à população, pontos estes que devem ser defendidos mantendo-se uma racionalidade por todas as partes dessa discussão. Temos ainda, por Teixeira (2018, p. 502), que uma tema controverso é uma questão autêntica, geradora de múltiplas concepções que são capazes de envolver diferentes partes com interesse nesse tema.

A temática das drogas, como já dito acima, envolve diversas visões contrastantes que entram em disputa na sociedade atual. A visão medonha e assustadora da droga tende a ser confrontada com os movimentos em prol da liberação de certas substâncias ou a descoberta do seu uso medicinal. Visões científicas se encontram com valores morais e/ou religiosos que tendem a demonizar esse objeto, que possui uma face mais complexa do que a que é revelada.

De fato, o consumo exacerbado de compostos químicos denominados como drogas possui um efeito negativo no âmbito da sociedade, pois grande parte das vezes acaba associado a problemas de cunho moral e jurídico, como criminalidade,

evasão escolar e agravos familiares, além de “ferir” valores morais e religiosos, gerando dilemas éticos. Entretanto, nota-se uma falha comunicativa da escola com a sociedade sobre esse tema, que oferece premissas relacionadas ao medo e prejuízos, em vez de auxiliar na diminuição destes.

Tendo em vista os problemas que encontramos no âmbito da educação, é desejável o surgimento de novas alternativas para aprimorar a forma como discorreremos sobre essa temática dentro de espaços de ensino, adotando uma abordagem menos formal, descontraída e que atraia a atenção do público que queremos informar sobre o assunto. Algumas vezes a forma mais eficaz de tratá-lo vem de atividades lúdicas exercidas com o público foco escolar, com a devida mediação e preparação do conteúdo. Sob esta perspectiva, desenvolver materiais lúdicos que sejam eficazes na facilitação desse ensino pode promover uma melhora na divulgação e conscientização sobre o tema.

Conforme já discutido por Minayo e Deslandes (1998), essa temática possui forte impacto na sociedade, pois influencia sentimentos de medo e informações infundadas que podem trazer prejuízo para as pessoas que consomem ou visam consumir essas substâncias, havendo uma relação entre seu consumo e um histórico de violência associado. No meio acadêmico esta é uma preocupação permanente, pela necessidade de demonstrar o impacto negativo das drogas na sociedade, seja no âmbito da saúde pública, seja no âmbito educacional, familiar ou de segurança.

No âmbito educacional, geralmente se constata uma abordagem defasada sobre a temática, limitada muitas das vezes a expor a composição química e/ou os malefícios causados pela substância, acentuando a mitificação e o medo do tema. Isso quando esses elementos são tratados, pois, como enfatiza Machado (2023) em seu trabalho de doutorado sobre o ensino de drogas na escola, muitas das vezes os profissionais se encontram despreparados tanto em conhecimento sobre o tema quanto no preparo de atividades didáticas para abordá-lo, muitas das vezes pelas mitificações do assunto, pelo tempo curto para o seu devido debate, ou até mesmo pelas jornadas exaustivas de trabalho que não permitem tempo hábil para tal.

Diante deste cenário, alguns questionamentos surgem: os métodos atuais de ensino não estariam auxiliando a desinformação sobre o assunto? Uma abordagem mais interacional poderia se mostrar eficiente em envolver o aluno e facilitar as discussões desse tema? Criar um espaço de debate com enfoque no tema pode propiciar tanto tempo hábil como um local mais receptivo para os alunos?

Esta é uma temática eminentemente interdisciplinar, pois interconecta e abre espaço para o debate conjunto de diferentes áreas de conhecimento, como o direito, a saúde, a química, a biologia, a educação, a psicologia, a segurança pública, entre outras. No presente artigo, contudo, foram adotadas como fio condutor duas grandes áreas: as ciências e a educação.

ASPECTOS DA VIDA

No âmbito da educação escolar, é na disciplina de Ciências que encontramos a abordagem do tema das drogas — mais especificamente nos anos finais do Ensino

Fundamental, como uma habilidade a ser desenvolvida no 6º ano, que busca que o aluno seja capaz de “explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas” (Brasil, 2018).

Em um primeiro momento, é necessário discutir como as drogas causam impacto no corpo, e para isso se faz necessário que compreendamos a estrutura do sistema nervoso, bem como os conceitos de vício e dependência. A partir daí, podemos entender os efeitos dessas substâncias no Sistema Nervoso Central (SNC) e, conseqüentemente, no corpo.

O corpo humano possui uma divisão de estruturas fundamentais, que atuam em funções específicas para o funcionamento do corpo como um todo: são os sistemas fisiológicos do corpo humano, responsáveis pela circulação do sangue e defesa do corpo até a regulação de humor. Entre eles, temos um sistema que gerencia e regula todos os outros para que possam agir em harmonia: o sistema nervoso.

O sistema nervoso pode ser dividido em duas partes anatômicas: Sistema Nervoso Central (SNC), composto de encéfalo (cérebro, tronco encefálico e cerebelo) e medula espinhal, e Sistema Nervoso Periférico (SNP), composto de nervos e gânglios nervosos que se espalham pelo corpo inteiro (Machado, 2006; Lent, 2008; Bear *et al.*, 2017). Cada um tem uma função principal, e eles mantêm juntos a homeostasia do corpo: enquanto o SNC recebe, analisa e formula respostas aos sinais (estímulos), o SNP é responsável pelo transporte desses estímulos provindos de diversas áreas do corpo, como os órgãos, e por levar as respostas geradas pelo SNC (Machado, 2006; Lent, 2010).

Nosso foco aqui recairá sobre o SNC, mais especificamente o encéfalo, onde o sistema de recompensas cerebral está inserido, com o objetivo de analisarmos os efeitos das substâncias aditivas na complexa estrutura neuronal.

“Cada droga de abuso tem o seu mecanismo de ação particular, mas todas elas atuam, direta ou indiretamente, ativando uma mesma região do cérebro: o sistema de recompensa cerebral” (Duarte; Formigoni, 2017, p. 15). Esse sistema, formado pelos sistemas mesolímbico e mesocortical, tem um papel fundamental pelo reforço positivo e negativo de ações, pois o núcleo accumbens, que se localiza na região central desse sistema, recebe um aumento de dopamina ao obtermos algum estímulo prazeroso, reforçando a atividade exercida em prol da “recompensa” que se obtém.

O sistema mesolímbico é composto da área tegmentar ventral e suas projeções dopaminérgicas, que alcançam algumas estruturas encefálicas, mas, principalmente, o núcleo accumbens, responsável pelo aprendizado e pela motivação. Esse sistema encontra-se diretamente relacionado aos mecanismos de condicionamento ao uso da substância, fissura, memória e emoções ligadas ao uso dessas substâncias.

O sistema mesocortical é de grande importância na relação com os efeitos das drogas de abuso. Formado pelo córtex pré-frontal (responsável pelas funções cognitivas superiores e pelo controle do sequenciamento de ações), pelo giro do cíngulo (que, por sua relação com o sistema límbico, tem as funções de atenção, memória, regulação da atividade cognitiva e emocional) e pelo córtex orbitofrontal

(responsável pelo controle do impulso e tomada de decisão), esse sistema relaciona-se com as substâncias aditivas por meio dos efeitos psicoativos, compulsão e perda do controle do consumo delas.

Assim como dito anteriormente, associamos bastante o termo drogas a conceitos muito negativos, entre eles especificamente podemos falar de vícios e dependências, palavras comumente utilizadas para ofender e marginalizar os indivíduos que utilizam tais substâncias. Entretanto, ao se buscar na literatura, o que seriam vícios e dependências? Seriam termos ligados aos efeitos das drogas necessariamente?

Koob (2009, p. 1) conceitua vício em drogas como um transtorno de recaída constante caracterizado por compulsão de obter a droga, perda do controle do consumo e surgimento de um estado emocional negativo quando ocorre a ausência dessa substância. Temos ainda como definição de *addiction* pela American Society of Addiction Medicine (ASAM, 2019) de que o vício é uma doença crônica tratável que envolve interações complexas entre genética, circuitos cerebrais e fatores extrínsecos, como o ambiente em que a pessoa vive e experiências pessoais. Aplica-se ao abuso do consumo de substâncias e comportamentos que se tornam compulsivos enquanto o usuário continua ignorando as consequências prejudiciais; entretanto, ainda essa atitude ainda é caracterizada como uma doença tratável e prevenível, havendo um ponto de retorno aos hábitos saudáveis sem necessidade de grandes intervenções médicas ou sociais.

Como visto acima, esse conceito de vício não é único e exclusivo para as drogas, pois se estende a quaisquer outras atividades ou substâncias que causem uma sensação de prazer para a pessoa que consome, incluindo substâncias lícitas e comuns, como açúcar, e atividades que geram estímulos, como treinar ou até mesmo trabalhar.

Sobre a dependência, temos Lent (2008), que a define como uma dificuldade de manter o autocontrole no consumo, causando um surgimento de tolerâncias e sintomas que afetam a saúde e o bem-estar físico do indivíduo. Nesse ponto, a necessidade de ter o contato com a atividade ou a substância torna-se ainda maior, não apenas pela vontade e desejo de consumo e realização, mas também pelo fato de que a ausência influenciará em processos fisiológicos do indivíduo, podendo levar a efeitos nocivos de abstinência, desde os mais leves, como febre ou suor excessivo, até mesmo a morte.

Meneses (2014), ao analisar o conceito de dependência, observou que ela apresenta características físicas e psicológicas. Ambas são caracterizadas pelos sintomas de abstinência quando ocorre a interrupção do consumo, quando os sintomas físicos são expressos por respostas fisiológicas como tremedeira, sudorese excessiva e febre, por exemplo. Em função disso, ocorre a necessidade de consumir a fonte da dependência para evitar esses efeitos, não havendo apenas a busca pelo prazer, e sim uma dependência instalada. Já os sintomas psicológicos são caracterizados pelo aparecimento de quadros de depressão, insônia e irritabilidade, por exemplo, originando comportamentos que mudam a personalidade do indivíduo em resposta à ausência.

Expostas então as definições que ajudam a avaliar esses termos, vemos uma diferença entre vício e dependência: o vício apresenta-se como um estágio inicial da dependência, com menos sintomas e chance remoção desse estado sem maiores agravantes de saúde; por seu turno, a dependência apresenta-se como um estágio mais avançado que o vício, demandando um acompanhamento profissional que auxilie na desintoxicação do organismo ou atividades diversas que tratem o indivíduo de maneira saudável, reduzindo e substituindo o causador de dependência até o ponto em que já não afete mais a saúde de maneira grave.

EFEITOS DAS DROGAS DE ABUSO NO SISTEMA NERVOSO

Fundamentados então com os conceitos necessários para a compreensão do complexo mecanismo de atuação das drogas, concentrar-me-ei não em promover uma discussão prolongada sobre o tema, mas sim em apresentar uma introdução sobre este tema de forma que seja possível visualizar como as novas abordagens pedagógicas podem conversar com essa complexidade e auxiliar na sua desmitificação.

Alarcon e Jorge (2012) traz em seu trabalho diversas maneiras de classificação das drogas, entretanto me mantere aqui na classificação quanto aos efeitos causados no SNC. Nesse tipo de classificação, podemos dividir as drogas em três categorias, quais sejam: depressoras, estimulantes ou perturbadoras.

De acordo com Mariano e Chasin (2019), as drogas depressoras são aquelas que diminuem a atividade mental, diminuem a atividade motora e a capacidade intelectual, fazendo com que o cérebro funcione mais lentamente, como por exemplo o álcool. Já as drogas estimulantes são aquelas que funcionam de forma contrária, aceleram algumas atividades neuronais, potencializando a atividade mental, como por exemplo a cocaína e a nicotina. Por fim, as drogas perturbadoras seriam aquelas que causam um estado de confusão mental, produzindo distorções na percepção psíquica, como por exemplo a maconha, o *ecstasy* e o LSD.

A seleção das drogas citadas como exemplo tem relevância por se tratar de substâncias que frequentemente estão presentes em ambientes de jovens, sendo a maconha e o álcool as mais comuns nesses ambientes, enquanto o LSD e *ecstasy* são mais consumidos em ambientes de festas.

Diante do exposto sobre o comportamento de algumas das substâncias químicas aditivas no organismo humano, podemos ter noção maior do impacto que esse tema tem no âmbito educacional e social da vida, demonstrando sua importância também para o meio acadêmico.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INOVADORAS QUE TRATAM O PROBLEMA DAS DROGAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Nosso maior vício tem sido buscarmos incansavelmente os porquês do uso abusivo de drogas, encontrando vários culpados — o tráfico, a sociedade de consumo, a falência da família, a estrutura psíquica do usuário etc. — e detendo-nos menos em sacar a solução-desafio que a droga aponta para cada um de nós (André; Vicentim, 1998, p. 69).

Segundo Farias *et al.* (2015), o desenvolvimento de modelos de ensino e aprendizagem é um tema que já foi muito pensado e discutido. Entretanto, as ideias que surgiram desde a última década apresentam maior relevância no cenário atual, talvez pela distância dos períodos de ditaduras, talvez pelo avanço da globalização e de uma comunicação mais eficaz. Independentemente do motivo, essas ideias evocam discussões sobre o atual cenário da educação, sobre os melhores tipos de abordagem a ser utilizados dentro desse ambiente, assim como sobre a importância de fatores externos ao conteúdo, enfatizando a necessidade de entender como cada indivíduo responde a diferentes estímulos e como lidar com a “multiplicidade de um mesmo ser dentro de um único corpo” (Aratangy, 1998, p. 10).

É necessário que haja um espaço propício para o debate de temas que precisem ser desconstruídos em ambientes de educação, temas estes considerados difíceis de elaborar, por necessitarem de maior sensibilidade conforme cada realidade presente no universo de uma sala de aula.

“Não basta propor informações sobre sexo seguro ou sobre o uso/abuso das drogas principalmente se forem passadas como quem propõe uma pedagogia de desejo ‘aprenda a transar’ ou ‘aprenda a se livrar das drogas’” (Lescher, 1998, p. 63). Como observado, esse tipo de tema não deve ser trabalhado como uma enxurrada de informações jogadas em cima dos alunos, seguindo um protocolo totalmente único e funcional que possui como idealização “formar” esses alunos sobre os temas propostos, mas precisa abrir espaço para uma discussão crítica que fomente a formação de saberes plenos, sem discriminação nem valorização de algum conhecimento.

Abordar em sala de aula a temática das drogas de abuso e seus efeitos no sistema nervoso apresenta muitos desafios, pois o conteúdo e a forma de apresentá-lo dá-se geralmente de maneira equivocada, suscitando o medo ou a ideia de evitar o contato, algo quase impossível nos dias de hoje.

Negar que as drogas carregam um potencial atrativo é colocar um pano em cima do problema, pois, como lembra Albertini (1998, p. 53), “uma primeira atitude lúcida na abordagem desse assunto delicado seria não negar o enorme potencial de sedução presente no mundo das drogas”. O autor ressalta uma forma de renunciar à responsabilidade de lidar com o assunto, que seria transferir essa responsabilidade para outros que não estarão preocupados em formar um conhecimento lógico e científico ou acolher a pessoa usuária, mas terão outras ou talvez nenhuma preocupação ao lidar com esse tipo de situação. Pode-se concluir, como defendem André e Vicentin (1998, p. 70), que “é necessário abordar a droga como um desafio social e não como um dano social, para que possamos aos poucos desintoxicar a compreensão geral desse problema”. Precisamos entender que “a batalha contra as drogas é sobretudo cultural” (André; Vicentin, 1998, p. 74). Por ser esta uma temática tão marginalizada e tão forte no contexto social em que vivemos, a escola tem um papel muito importante, pois é o local onde o conhecimento científico começa a ser introduzido e onde o adolescente passa grande parte da sua vida.

Sendo a escola um dos pilares nesse movimento de conscientização e prevenção, junto com os pais e o próprio adolescente, ela precisa ser um ambiente

acolhedor, estando atenta para não contribuir com discriminações e rótulos que marginalizem o usuário de qualquer uma dessas substâncias (Albertini, 1998, p. 55).

Dessa perspectiva, merecem atenção na presente discussão algumas considerações sobre o aluno adolescente que se encontra em sala de aula. O adolescente é uma mistura mutante de incontáveis versões, que se descobrem e redescobrem a cada dia. A cada nova interação eles são desafiados a se transformar, tal é essa volatilidade que a menor das faíscas é capaz de proporcionar uma grande explosão em suas vidas; “adolescer é ousar, experimentar. Expandir e retrair, do talo à pele” (Lescher, 1998, p. 60).

Segundo Aratagy (1998, p. 9-10), percebendo a inconstância que é o adolescente, quais seriam as melhores formas de abordar esses temas complicados, especificamente as drogas? Para o autor, é importante não restringir a liberdade do adolescente, evitar causar um sentimento de prisão que o faça sentir necessidade de se rebelar. Todos estamos suscetíveis a adquirir um hábito vicioso que se torne nossa droga particular, podendo habitar até mesmo a forma de uma pessoa ou um comportamento. Não se trata exclusivamente de substâncias; existindo condições favoráveis, qualquer ser humano possui estrutura emocional para adquirir um vício ou dependência.

Prossegue o autor dizendo que o adolescente necessita testar seus limites, experimentar até onde os limites que lhe são impostos pela sociedade são realmente limitantes para ele, e isso não tem a ver com rebeldia ou delinquência, mas sim com o autodescobrimento que acompanha essa fase da vida. É nesses momentos que surge a necessidade de romper a realidade, quebrando barreiras impostas socialmente e até mesmo fugindo de problemas que possam existir em sua vida. Entretanto, essa fuga da realidade pode levar a prisões e barreiras mais pesadas ainda, como a perda de liberdade que progressivamente o torna escravo daquele objeto mágico, cuja ausência torna a vida nada bela, sem sentido e onde nada é possível (Albertini, 1998; Aratagy, 1998; Lescher, 1998).

Ainda citando Aratagy (1998, p. 11): “[o] desafio está em combater o vício de drogas, sem inibir essa preciosa inquietação que leva o homem a buscar conhecer sempre mais”. Não é ideal que exista uma repressão, e sim um cuidado e prevenção que cerquem o adolescente — por mais que tenhamos consciência do perigo —, pois isso não seria suficiente para lhe dar forças para abandonar um círculo vicioso. Isso porque, por mais que tenhamos informação sobre os possíveis problemas relacionados, sempre existirá a chance de um hábito vicioso surgir, e é aqui que entra o papel do educador, da escola e dos pais.

A escola é vista pela sociedade como um local privilegiado e de proteção do adolescente, o templo da sabedoria e do cuidado para esses jovens. Isso não é totalmente errado, afinal, o desenvolvimento primário de todo ser humano da atualidade passa por uma instituição de ensino, por mais básica que seja, e por conta disso a presença cada vez maior de drogas nesse ambiente suscita atitudes de repressão contra esse “descontrole social” (André; Vicentin, 1998, p. 72); mas essa é a resposta mais eficaz?

A responsabilidade deve ser compartilhada, tanto pela escola como instituição que fundamenta esses adolescentes como pelos pais que são responsáveis e mais próximos emocionalmente deles, visando a uma empatia que nos auxilie a suportar essa dura realidade.

A GAMIFICAÇÃO NO UNIVERSO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Diante do que foi acima apresentado, trago as metodologias ativas no ensino como uma alternativa que prioriza não a repressão e julgamento dos jovens que utilizam substâncias psicoativas, mas sim o acolhimento e compreensão dos motivos que os levaram a buscar essa solução. Tira-se o foco de acusar o problema, trazendo uma busca por soluções em conjunto, graças à interação professor-aluno, que propicia um espaço de conversa e de intimidade maior do que o modelo tradicional, permitindo ainda que pais e responsáveis interajam no desenvolvimento desses jovens.

Rodrigues *et al.* (2022, p. 9) afirmam que a sociedade mudou, os alunos mudaram, e com isso surgiu uma nova demanda, um novo jeito de pensar e aplicar o ensino-aprendizagem, entendendo-se que o aluno não aceita mais ouvir sem argumentar, decorar o conteúdo sem questionar, como era comum anos atrás. “A metodologia ativa é uma alternativa para que haja a descentralização do conteúdo, de modo que os alunos se tornem protagonistas da própria aprendizagem” (Rodrigues *et al.*, 2022, p. 6).

Essa abordagem inovadora traz um novo ar para o ambiente educacional, incitando mudanças que vão desde o aspecto físico da sala de aula até um aspecto mais emocional, alterando os papéis tão engessados em nossas mentes e que são tão defasados em relação à realidade em que vivemos e que não satisfazem mais os participantes dessa interação. Assim, surge a necessidade de compreender como os alunos aprendem, para entender que uma produção massiva de materiais não seria o suficiente para melhorar o processo de aprendizagem, mas sim entender o aluno em si (Mota; Rosa, 2018, p. 4).

Mota e Rosa (2018) explicam ainda que as metodologias ativas surgem para dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e na necessidade de os alunos desenvolverem habilidades diversificadas, ressaltando ser necessário que os papéis sejam alterados: os alunos devem sair de um estado passivo e se tornar ativos, comunicativos e investigadores, enquanto o professor deixa de ser um transmissor para se tornar um monitor, criador de ambientes facilitados de aprendizagem.

As metodologias ativas têm por fio condutor a “ação”, característica esta de transformação e movimento, desfazendo a inércia em que o ensino se encontra. É a ação que leva o aluno a questionar o que aprende, pensando em seu contexto social, propondo ideias que afetam seu cotidiano e seu estilo de vida. Essa ação leva o professor a sair do posto de líder absoluto para começar a entender a real necessidade de seus alunos. Entretanto, deve-se ter grande cuidado com essa ação, afinal é necessário “discernir o que é relevante ante a avalanche de informações e a complexidade da dinâmica social, considerando cada turma e cada contexto” (Rodrigues *et al.*, 2022, p. 8).

No universo das metodologias ativas, destacamos no presente artigo a gamificação, considerada uma metodologia que consiste na aplicação de elementos relacionados a jogos tanto virtuais quanto analógicos, como, por exemplo, metas, objetivos, *feedbacks* e colaboração/cooperação em elementos que não são associados a jogos, como conteúdos escolares ou treinamentos para empresas, entre outros (Fardo, 2013; Fadel *et al.*, 2014).

Essa metodologia busca motivar e engajar o participante para que se torne um protagonista da situação, segundo Curvo *et al.* (2023), sendo uma metodologia que aproveita o fenômeno dos *games*, que cada vez mais toma espaço na sociedade. A gamificação aproveita-se de mecânicas encontradas em jogos, mas não envolve literalmente a formulação de um jogo virtual ou analógico, e sim a aplicação de seus elementos. Nesse caso, quais são essas características que podem ser aplicadas na educação?

Fadel *et al.* (2014, p. 80) afirmam que existem características comuns associadas ao desenvolvimento de imersão e engajamento dos usuários de métodos gamificados, sendo elas os desafios, metas, *feedback*, premiação e práticas colaborativas e cooperativas, estas últimas uma das características mais importantes. Complemento ainda com Fardo (2013), que nos elucida um pouco mais ao assumir que a concepção de *game* que embasa a gamificação nos leva a originar um sistema composto de elementos interconectados, em que o resultado se torna algo maior que suas partes separadas. Entre essas características, tomo por maior importância no atual contexto três: desafio, práticas colaborativas/cooperativas e *feedbacks*.

“O desafio é o elemento propulsor para motivar e engajar os jogadores, estabelecendo objetivos que devem ser alcançados a curto, médio e longo prazo, mediante estratégias que mobilizam funções cognitivas e subjetivas” (Fadel *et al.*, 2014, p. 80). O desafio nada mais é que o motivador inicial de uma experiência gamificada; é o que atrairá primeiramente a atenção e o foco do indivíduo que experienciará o sistema, é um objetivo a alcançar, que o impulsiona a interagir e procurar em si e ao redor respostas para solucionar uma dada situação.

As práticas colaborativas e cooperativas, por sua vez, são essenciais para o êxito desse método em salas de aula. Um jogo nem sempre é cooperativo e/ou colaborativo, podendo ser individual e até mesmo competitivo. Entretanto, tendo em vista a realidade de uma sala de aula, aspectos colaborativos são mais bem aproveitados e eficazes, pois trarão consigo o envolvimento e a participação da turma em busca de uma solução única. Eles incitam a mistura de realidades e opiniões que poderão ser agregadoras ou conflitantes, mas acima de tudo trarão o envolvimento dos alunos com a proposta que foi levada a eles.

Por fim, o *feedback* é “fundamental para subsidiar e retroalimentar o processo de engajamento dos jogadores, informando seu percurso para alcançar os objetivos propostos” (Fadel *et al.*, 2014, p. 80). É essencial que o *feedback* exista nessas experiências, pois é a forma que temos de perceber a eficácia do método e corrigir possíveis problemas existentes no sistema produzido, de escutar os “jogadores”. Esta é a melhor maneira de perceber o resultado educacional dessas propostas, ponto principal do seu uso.

Trazendo novamente a temática abordada neste trabalho, as drogas de abuso, justifica-se o uso da gamificação tendo como princípio a sua abordagem lúdica e interativa, pois ela é uma metodologia que pode ser aplicada em diversos campos e possui uma plasticidade inerente, adaptando-se a todas as situações em que possa ser utilizada. No âmbito escolar, torna-se uma forma de avaliar e desenvolver o interesse dos alunos, tendo resultados que salientam os efeitos de uma aprendizagem eficaz e promovem experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos (Fadel *et al.*, 2014, p. 83).

A gamificação apresenta-se como uma forma de auxiliar o aluno a atravessar questões e problemas reais, aplicando aquilo que ele estuda na prática. Também auxilia, porém, o professor, permitindo-lhe ser mais flexível com suas estratégias de ensino e sintonizado com as necessidades desse aluno que é tão múltiplo ao apropriar-se de uma linguagem própria da geração deste e construir um local mais prazeroso para ambos (Fadel *et al.*, 2014, p. 90).

CONCLUSÃO

Podemos observar dois pontos importantes nas discussões acima empreendidas: os conceitos que envolvem as substâncias conhecidas como drogas e a abordagem metodológica das metodologias ativas. Os autores utilizados no presente artigo abordaram o tema das drogas dentro de ambientes de educação com base em uma percepção clara do problema, tendo por pano de fundo uma perspectiva mais ampla que engloba a sociedade, os alunos e a própria escola como personagens principais, atribuindo a todos os envolvidos as suas responsabilidades. No tocante às metodologias ativas, que têm a premissa de uma mudança no ambiente escolar, mudança esta voltada à relação aluno-professor, foi visto que ela traz uma proximidade maior para que o contexto de vida do aluno faça parte da sua experiência de aprendizagem e, com isso, pode criar no aluno maior interesse no conhecimento adquirido. Entre as metodologias ativas, a gamificação foi escolhida pela atratividade social dos jogos, pela ludicidade que eles trazem e pela oportunidade de aplicar essa temática de maneira menos “agressiva” para os alunos, buscando o seu interesse por aprender sem sentirem a opressão que o tema gera.

Enfrentar o problema no ambiente de formação do aluno pode contribuir para uma mudança de foco que, em vez de procurar culpados para curá-los, aponta-nos um caminho pavimentado na compreensão das causas e dos efeitos desse consumo, para propiciar aos adolescentes oportunidades de descobrir o que os leva procurar as drogas.

REFERÊNCIAS

- ALARCON, Sergio; JORGE, Marco Aurélio Soares. **Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. <https://doi.org/10.7476/9788575415399>
- ALBERTINI, Paulo. Drogas: mal-estar e prazer. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 45-57.
- ANDRÉ, Simone AlBehy; VICENTIM, Maria Cristina Gonçalves. A droga, o adolescente e a escola: concorrentes ou convergentes? *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 67-81.

- ARATANGY, Lídia Rosenberg. O desafio da prevenção. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 9-17.
- AMERICAN SOCIETY OF ADDICTION MEDICINE (ASAM). **Definition of Addiction**. Estados Unidos: ASAM, 2019. Disponível em: <https://www.asam.org/quality-care/definition-of-addiction>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1º out. 2025.
- CURVO, Evaleis Fátima; MELLO, Geison Jader; LEÃO, Marcelo Franco. A gamificação como prática de ensino inovadora: Um olhar para as teorias epistemológicas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 6, p. 4972-4994, 2023. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n6-008>
- Duarte, Paulina do Carmo Arruda Vieira; FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira de Souza. **SUPERA – Sistema para a detecção do uso abusivo e dependência de substâncias psicoativas: Encaminhamento, intervenção breve, reinserção social e acompanhamento**. 11. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2017. Disponível em: <https://www.supera.org.br/>. Acesso em: 1º out. 2025.
- ESCOHOTADO, Antonio. **História general de las drogas**. 6. ed. Madri: Espanha, 2007. Disponível em: <https://archive.org/details/HistoriaGeneralDeLasDrogas/page/n11/mode/2up>. Acesso em: 6 dez. 2019.
- FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/gamificacao-na-educacao/>. Acesso em: 1º out. 2025.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>
- FARIAS, Pablo Antônio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>
- HAND, Michael. What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. **Educational Theory**, v. 58, n. 2, p. 213-228, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- KOOB, George F. Neurobiological substrates for the dark side of compulsivity in addiction. **Neuropharmacology**, La Jolla, v. 56, supl. 1, p. 18-31, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2008.07.043>
- LENT, Roberto. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais da neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- LESCHER, Auro Danny. Drogas etc. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 59-66.
- MACHADO, Aline Silva. **Educação sobre drogas na escola**. 2023. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1912592_2023_completo.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.
- MACHADO, Angelo. **Neuroanatomia funcional**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2006.
- MARIANO, Thaís Oliveira; CHASIN, Alice. Drogas psicotrópicas e seus efeitos sobre o sistema nervoso central. **Revista Acadêmica Oswaldo Cruz**, v. 6, p. 1-14, 2019.
- MENESES, Guilherme Pinho. Controvérsias em torno das noções de dependência e vício em jogos eletrônicos. *In*: REUNIÃO DE ANTROCIÊNCIA E TECNOLOGIA, 4., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FUSP, 2014. v. 1, n. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 35-42, jan.-mar. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1998000100011>

MORAES, Daniel Cardoso de; BARRETO NETO, Heráclito Mota. O panorama conceitual e histórico do uso de drogas: uma necessária compreensão da autonomia, para além do proibicionismo imediatista. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 23., 2014. **Criminologias e política criminal II**. Florianópolis: Conpedi, 2014. p. 215-233. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=231>. Acesso em: 1º out. 2025.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>

RODRIGUES, Daniela Gureski; BEHRENS, Marilda Aparecida; SAHEB, Daniele; ARAÚJO, Natália Cristine Rodrigues. Metodologias ativas a partir de uma visão inovadora. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 6, e11611628939, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28939>

TEIXEIRA, Pedro Pinheiro. As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos: desafios atuais para a escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 494-515, 2018. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p494-515>

Sobre os autores

Rita Maria de Souza Couto: Professora Emérita do Departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Editora-Chefe da revista *Estudos em Design*. Doutora em Educação pela PUC-Rio, coordena o Laboratório Interdisciplinar de Design Educação e lidera o Grupo de Pesquisa APRENDESIGN.

Thiago Matias Monteiro: Licenciado em Ciências Biológicas e mestrando em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Conflito de interesses: Nada a declarar – **Fonte de financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Código de Financiamento 001.

Contribuições dos autores: Couto, R. M. S.: Escrita – Revisão e Edição. Monteiro, T. M.: Escrita – Primeira Redação.



Selection and categorization of materials to support design education

Seleção e categorização de materiais como apoio ao ensino em design

Lauro Cohen¹ 

ABSTRACT

The complexity of the projects and the diversity of possibilities regarding the use of materials, processing methods and social, economic, environmental and cultural implications broaden the designer's scope of activity and highlight the multidisciplinary character of the area. In order to relate these contexts to the teaching and learning opportunities in order to shorten the distance between the professional and the materiality of the object, this paper seeks to reflect on the designer's professional practice and understand how his academic training is built, which serves as a foundation for the training of creative thinkers, capable of analyzing and proposing solutions to complex problems. To retrieve an empirical contact with the materials, we analyze the application of Project-Based Learning (ABP) in the discipline of Materials and Processes V at the State University of Minas Gerais, within a teaching internship experience. ABP was selected to engage students in the resolution of real challenges in order to develop a catalog of materials, reversing the traditional dynamics and positioning them as the curators and active producers of knowledge. The results demonstrate the effectiveness of this approach in connecting the curriculum to the interests of students, and this can be seen in the curatorship of 31 different subjects. The requirement of technical research, rigorous categorization, and indication of creative potential reinforced autonomy and critical thinking, despite initial difficulties in coordinating these elements by the students. It is concluded that the experience can be seen as a creativity motivator, and the consolidated catalog is established as a collective, authentic and valuable resource for the educational process.

Keywords: Project-based learning. Material library. Active methodologies. Curation. Creativity.

RESUMO

A complexidade dos projetos e a diversidade de possibilidades quanto ao uso de materiais, formas de processamento e implicações sociais, econômicas, ambientais e culturais ampliam a área de atuação do designer e evidenciam o caráter multidisciplinar da área. Ao atrelar esse contexto às oportunidades de ensino e aprendizagem para mitigar o distanciamento entre o profissional e a materialidade do objeto, o presente artigo busca refletir sobre a atuação profissional do designer e compreender como se constrói sua formação acadêmica, servindo de alicerce para a formação de pensadores criativos, capazes de analisar e propor soluções para problemas complexos. Para resgatar o contato empírico com os materiais, analisa-se a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na disciplina de Materiais e Processos V, na Universidade do Estado de Minas Gerais, em uma experiência de estágio docência. A ABP foi selecionada para engajar os alunos na resolução de desafios reais ao desenvolver um catálogo de materiais, invertendo a dinâmica tradicional e posicionando o estudante como curador e gerador ativo de conhecimento. Os resultados demonstram a eficácia da abordagem em conectar o currículo aos interesses dos alunos, revelada na curadoria de 31 materiais diversos. A exigência de pesquisa técnica, categorização rigorosa e indicação de potencial criativo reforçou a autonomia e o pensamento crítico, apesar das dificuldades iniciais de articulação por parte dos discentes. Conclui-se que a experiência atuou como um impulsionador da criatividade, e o catálogo consolidado estabeleceu-se como um recurso coletivo, autêntico e de valor perene para o processo educativo.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em projetos. Materioteca. Metodologias ativas. Curadoria. Criatividade.

¹Universidade do Estado de Minas Gerais – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: laurocohenn@gmail.com

Received on: 11/10/2025. Accepted on: 01/29/2026

INTRODUCTION

The accelerated transformations of the XXI century will introduce new and complex demands for higher education, especially in the field of Design. In a world that is increasingly feared by technology and global desirability, such as sustainability and social responsibility, we hope future designers will not only be creators of form, but rather agents of innovation capable of conceiving solutions that consider the entire life cycle of the product (Samaniego, 2024).

Education must not be based on mere transmission of technical content, focusing on the formation of creative and flexible thinking, with a high capacity to resolve complex problems and collaborate in multidisciplinary environments. This training of creative and innovative skills is of great help to ensure that Design is one of the pillars of Creative Economy.

Historically, the product designer, frequently linked to the environment of ateliers or smaller-scale factories, maintains an intimate and empirical contact with the materials and the transformation processes. This tactile and visceral understanding of the raw material (its resistance, texture and malleability) was a direct catalyst for innovation (Nimkulrat, 2022). However, the era of mass production and industrial globalization, combined with the complexity and diversification of exposure of materials, such as new polymers and composites, resulted in a significant separation between the profession and materials (Held, 2025). The specification of the material is mainly mediated by technical documents and digital catalogues, resulting, many times, in the schools being more conservative and less sensorial or creative, making it difficult to fully integrate the technical and poetic dimensions of the materials in the production process (Bak-Andersen, 2021).

To mitigate this pedagogical gap and address the depth of understanding of the subject, material libraries emerge as an essential step forward in education and learning in Design. These organized repositories, which can be physical, digital or hybrid, can be seen as reconnecting or allowing learning with the sensorial and technical universe of materials (Cohen; Santos, 2024). By allowing direct contact and consultation of information structures that transcend the basic, materials function as laboratories of inspiration, fomenting intellectual curiosity and experimentation, which are crucial for the development of imagination and cognitive flexibility (Dantas *et al.*, 2017).

In this context, the use of an active learning methodology becomes imperative to transform a simple consultation of material into a process of construction of significant knowledge (Hawari; Noor, 2020). This article relates and analyzes the experience of applying Learning Based on Projects (Project-Based Learning — PBL) in the discipline of Materials and Processes for a degree course in Design. The methodological study is based on the ability to actively engage someone in the search and resolution of a problem for an authentic purpose, which is the creation of a real and useful path for an academic community (Miller; Krajcik, 2019).

The project encourages us to deeply investigate a raw material, inspired by the cataloging structure of material libraries, to develop a material catalogue. By requiring

thorough technical research, rigorous categorization and, above all, indications of creative and innovative powers for the application of material, the experience gained as demonstrated by PBL can be implemented as a powerful creative impulse.

DESIGN EDUCATION

Design education, in the context of the complexity and accelerated innovations of the 21st century, demands that the educational process transcend the mere transmission of content (Samaniego, 2024). By adhering to a traditional teaching model, which Paulo Freire (2019) criticized as banking education, where the teacher “deposits” knowledge in passive and receptive students, there is a risk of producing adaptable but not transformative professionals. The pressing need is to develop creative skills, critical thinking, and autonomy for solving real and complex problems.

Historically, debates in the field have been excessively focused on the issue of teaching. Within the pedagogical scope, there is a need to integrate projects and research, professional practices, and cultural activities through the dynamics between students and teachers. It is important that this reflects the skills and competencies for working in the appropriate living conditions in Brazil (Cardoso, 2016). In recent years, it has been essential to rebuild the curriculum, bringing in new methodologies and learning strategies, as an opportunity for the development of skills related to investigations (Wang, 2024).

The training of designers in contemporary Brazil transcends technical software skills and purely aesthetic notions, demanding the development of a robust set of systemic competencies and critical attitudes to intervene in a complex social and productive scenario (Mazzarotto Filho *et al.*, 2023). Thus, the professional must be an agent of transformation, mobilizing creativity and critical thinking to propose innovative solutions that consider not only market viability, but also ethical and socioeconomic implications, reflecting a commitment to sustainable development and improving quality of life in the Brazilian context (Nobre; Martins-Fernandes, 2021).

Active learning methodologies emerge as an essential counterpoint to traditional pedagogy in design education. These approaches, which place the student at the center of the process, stimulate engagement, collaboration, reflection, and experimentation, vital elements for the maturation of creativity (Li *et al.*, 2024). In this way, they provide learning environments that simulate professional reality, where knowledge is not absorbed in isolation, but rather actively mobilized and constructed to face concrete challenges (Ferreira; Santos, 2025).

MATERIALS EXPERIENCE

Among the factors that foster innovation in products, one is certainly the application of a specific material for the configuration of these objects. The selection of materials and production processes to compose a product is a crucial part of the design project (Freire de Oliveira, 2022). During the process, not only the technical properties and the final cost are determined, but also the aesthetic, sensory and symbolic qualities of the artifact (Ashby; Johnson, 2013).

For the development of innovative products that are consistent with their purposes, the designer needs a broad spectrum of information about materials that goes far beyond purely functional and mechanical data. It is crucial to master the technical characteristics, such as strength, density and durability, the manufacturing processes and the environmental implications, such as life cycle and recyclability (Ferrolí; Librelotto, 2024). Equally important are the intangible qualities of the material, including its sensory attributes, such as texture, temperature, sound, and odor, associative values, and expressive potential, which directly influence user experience and perception of product value (Held, 2025). The integration of these diverse informational dimensions allows the designer to make strategic decisions, transforming materiality into an element of innovation (Bak-Andersen, 2021).

In this scenario, material libraries fill the gap between theoretical knowledge and practical experience, offering students the opportunity for physical and multisensory contact with a vast and organized diversity of materials (Cohen; Santos, 2024). By providing tangible samples and detailed information about their origins, processes, and innovative applications, material libraries act as laboratories of inspiration (Dantas *et al.*, 2017).

Initiatives to create material libraries in Brazilian universities demonstrate a diversity of focuses, ranging from technology to cultural appreciation. The State University of Pará (UEPA) Material Library, show in Figure 1, for example, focuses on offering tactile and visual interaction with samples, with the clear objective of connecting academics and the general community to technical information and production processes existing in the Northern Region (Cohen; Santos, 2024). In contrast, the Materioteca adopts a more social and cultural approach, creating a virtual collection focused on materials and artisanal processes from Maranhão, recognizing and making tangible traditional knowledge and local narratives (Farias *et al.*, 2020).

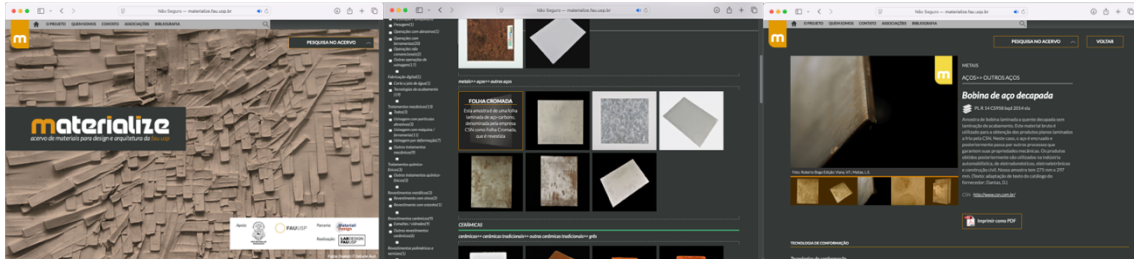


Source: Cohen and Santos (2025).

Figure 1. Universidade Estadual do Pará Material Library Space and Information Organization.

At the level of collaboration and national scope, the Materialize project stands out as a network of material libraries connecting institutions such as the Universidade de São Paulo (USP), the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), and the Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), focusing on the development and sharing of digital and physical collections. Materialize, show in Figure 2, aims to catalog regional materials and new materials resulting from academic research,

reinforcing the university's role as a generator of applied material knowledge. The detailed organization of these materials into groups and types is based on a wide range of properties, from resistance and durability to recyclability and cost, offering a robust and standardized database (Dantas *et al.*, 2023).



Source: available at: <http://materialize.fau.usp.br/>. Accessed on: Feb 23, 2026.

Figure 2. "Materialize" platform interface.

The Ornamental Stones collection of the Academic Center of Agreste — CAA/UFPE serves a dual function, serving both the academic aspect, by providing practical contact to students, and the commercial aspect, assisting Design, Architecture and Engineering professionals in their project specifications (Pedrosa; Silva, 2024). The Materioteca of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), linked to the Department of Architecture and Urbanism, is divided into a traditional physical collection and a virtual platform, where access to technical analysis and links on sustainability are facilitated (Ferroli; Librelotto, 2024).

To maximize the pedagogical/project value, the categorization and organization of information about the materials in detailed technical data sheets is crucial, as these sheets report the experience with the raw materials. The data sheets go beyond the manufacturer's raw data, structuring the essential attributes for decisions regarding the development of product projects (Mendonça *et al.*, 2023). The information layout should be clear, direct, hierarchical, and highly visual, integrating high-quality photographs of the materials and their applications in context (Pedrosa; Silva, 2024).

METHODOLOGY

This article adopts the format of an Experience Report, with a predominantly qualitative approach, aiming to describe and analyze the effectiveness of PBL as an active methodology applied in the Materials and Processes discipline (Hawari; Noor, 2020). The project was divided into stages that mirror the PBL cycle, as shown in Figure 3, beginning with the Initiation and Definition phase, where theoretical concepts about materials, production processes, and the functioning of Material Libraries were introduced, establishing the criteria for excellence and the final delivery of the discipline. In total, 48 students participated in the activity, divided into 31 groups.

Next, in the Research and Cataloging stage, the students, organized into groups, carried out an in-depth investigation of a specific raw material. This research required the structuring and completion of a detailed technical sheet,

inspired by material library models, which went beyond the physical-chemical properties, demanding the inclusion of transformation processes, sustainability analysis and, essentially, the exploration and indication of potential creative applications and unconventional uses of the material. The final phase consisted of organizing the technical sheets to compose a Materials Catalog.

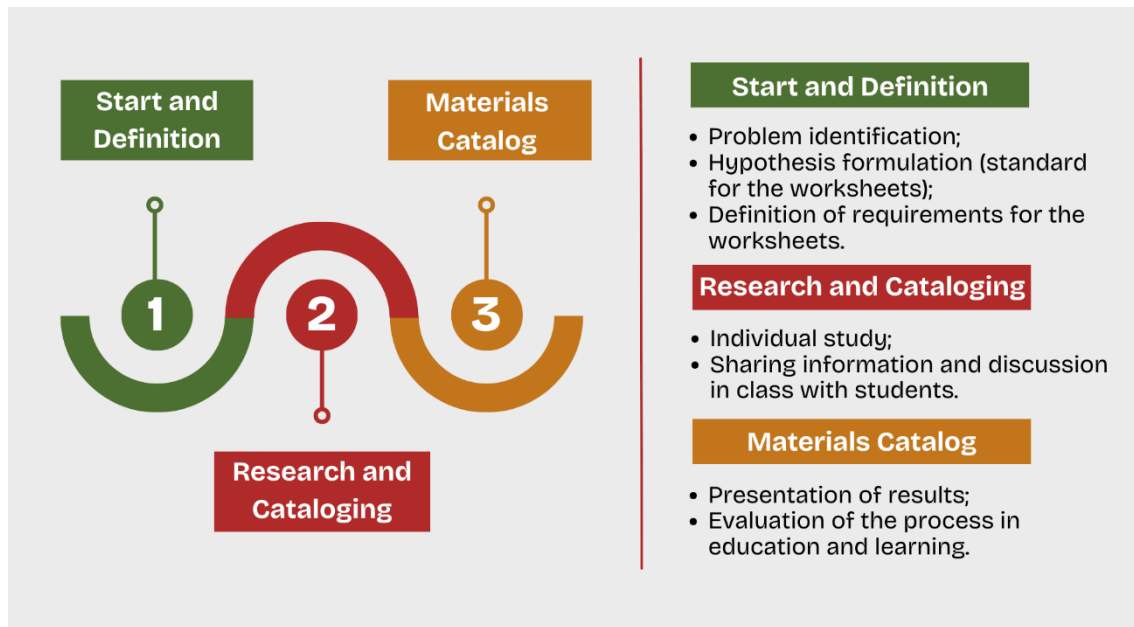


Figure 3. Activity steps based on the Project-Based Learning (PBL) method.

The catalog, a tangible product of the project, was implemented as a digital consultation resource, conferring authenticity and responsibility to the work of the designers in training. For the elaboration of the article, the data analysis was based on the students' reports of the journey until delivery of the final product.

RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of the results and the discussion about the implementation of PBL in the Materials and Processes discipline revealed a significant change in the students' role in relation to the traditional interaction with information sources about materials. In a standard context, such as a physical or digital materials library, the designer is expected to act primarily in the material selection and product development stage, seeking pre-existing information (Cohen; Santos, 2025).

However, the structure of this activity reversed this dynamic; students were placed in a position that was actively responsible for the generation, research, and curation of knowledge. This transition required the groups to go beyond mere cataloging, requiring rigorous guidance from the teacher.

The teacher assumed a strategic role, providing essential methodological support on how to conduct searches and research efficiently, encompassing prospection in scientific databases, critical analysis of supplier websites, and interpretation of detailed technical materials related to the samples studied, establishing the basis for the construction of the technical data sheets that make up the catalog. In contrast

to an uncritical reception of content, the activity promoted a problem-posing and dialogical educational experience, transforming the student from a receptacle of technical information into an active subject, aware of their own learning process (Freire, 2019).

The transition to this autonomous model did not occur without conflict, as there was some resistance to abandoning academic passivity. Some students showed disinterest in the new dynamic, expressing insecurity and the perception of being 'lost' when given such freedom of research.

This phenomenon can be understood as a reflection of the conditioning generated by the traditional teaching methods experienced in previous Materials and Processes courses, where the delivery of pre-digested content and technical memorization were the norm (Bak-Andersen, 2021). Overcoming this state of inertia required considerable adaptive effort, demonstrating that intellectual autonomy is a gradual process that directly confronts the culture of pedagogical dependence, demanding time for the student to understand their new role as the protagonist of their own education (Nimkulrat, 2022).

The next step was the selection of materials to be investigated and cataloged, a process carried out by the student groups themselves. The result of this phase was the structuring of a table that consolidated 31 distinct materials, categorized into classes, demonstrating the wide range of interests and the diversity of thematic scopes.

In order to organize these in a didactic way, as illustrated in Table 1, the first step was to understand the classification found in classic literature on the subject, especially that which is indicated as basic bibliography for undergraduate courses, such as the book *Ciência e engenharia de materiais: uma introdução* (Callister, 2018).

Table 1. Selected materials divided by classes.

| Material Class | Selected and categorized raw material |
|----------------|---|
| Natural | Paricá plywood; Banana fiber; Cork; Amber; Bamboo; Gourd; Shellac; Sheep's wool; Freijó wood; Parchment paper; Samaúma; Pine. |
| Textile | Neoprene; Pineapple Leather. |
| Polymeric | Silicone; PLA+; Kevlar; ABS; Inner Tube Rubber; Polyester Film; HDPE; Epoxy Resin. |
| Metallic | Silver; Gold; Tin; Magnesium Alloy (AZ31B); Steel; Aluminum; Nitinol. |
| Composite | Bacterial Cellulose Paper and Eggshell; Epoxy Fiberglass Composite. |

The choice reflected motivations that went beyond the technical scope, ranging from an interest in cataloging cultural aspects of local raw materials, such as gourds, to categorizing the results of research experiments from the university itself, such as bacterial cellulose paper and recycled eggshells. This variety of choices attests to the potential of PBL to connect curricular content to real-world problems and the personal interests of designers in training.

The students' choices demonstrate a remarkable concern with different aspects of design and innovation. There were groups that actively sought to discover technological solutions with advanced materials, envisioning their application in the

context of design, as exemplified by a study of magnesium alloy. Others, in turn, used the activity as an opportunity for creative exploration, choosing materials they had never worked with before, such as porcelain, with the aim of developing an innovative concept project.

This diversity of focuses, from sustainability and local research to high technology and experimentation, not only enriched the catalog with multidisciplinary information, but also prepared students for the complexity of decision-making in Design projects, where the selection of materials is influenced by technical, cultural and market factors (Ashby; Johnson, 2013; Ferrolí; Librelotto, 2024).

When analyzing the sustainability profile of the 31 selected items, a balance is observed between the appreciation of biogenic alternatives and the persistence of conventional high-impact materials. Approximately 40% of the sample was concentrated in the class of natural materials; however, the predominance of virgin or difficult-to-recycle materials is still noticeable in the polymeric and metallic categories.

This duality reveals that, although there is a conscious awakening of students to circular materials, the vision of the designer in training is still strongly anchored in market availability and the superior technical properties of polluting materials, highlighting the challenge of fully transitioning to a selection of materials entirely based on sustainability (Bak-Andersen, 2021).

After the introduction of theoretical concepts, students were guided to internalize this knowledge by developing templates for the technical data sheets. This process was not limited to graphic aspects; the teams, in consensus sessions in the classroom, debated and defined which information they considered most relevant for the designer, culminating in the choice of the final model to be applied.

This active discussion reinforced the concept that the final product should go beyond the physical-chemical properties, as advocated in the methodology. Figure 4 illustrates the diversity of technical data sheet models proposed by the groups.

The design of these fact sheets was directly influenced by the study of the landscape of material libraries in Brazil, presented in this article and discussed in class with the students by the professor. The students' comments revealed a critical appropriation of this knowledge, expressing what they considered most interesting to incorporate into the proposal. While some valued the technical focus and the presentation of information in a direct and objective way, others highlighted the importance of sustainability indicators, labels and consumption standards, or even local approaches to raw materials. Figure 5 illustrates, through a graph, the information that the students considered most relevant to the final product.

Stage 2 began with an individual study by the students, who based their work on previously established references and research sources, such as databases and technical materials. Later, the dynamics moved to the classroom, where the groups could actively share the information collected and discuss their results, transforming individual knowledge into a collective construction (Li *et al.*, 2024).

To meet the depth required in the technical data sheet, the students had to scrutinize the material's life cycle, investigating the origin of the raw material, its

transformation processes, its most important characteristics, and its potential applications. In this context, two active learning strategies were crucial: the critical analysis of technical materials and supplier websites to extract raw data, as well as the intergroup comparison of findings in the classroom.

FOTO

NOME DO MATERIAL
NOME CIENTÍFICO

DESCRIÇÃO:
UMA BREVE DESCRIÇÃO DO MATERIAL.

CLASSE
Qual a classe que o material escolhido pertence.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS
RESISTÊNCIA
A resistência dos materiais é a capacidade do material de resistir a uma força a ele aplicada.
DILATAÇÃO
A variação nas dimensões de um objeto devido à variação da temperatura.
DUCTIBILIDADE
A Resistência à torção e flexão material.
POROSIDADE
Para definir densidade e absorção de certas aplicações.
DURABILIDADE
Vida útil do material, assim como informação sobre sua corrosão em ambientes ou expostos a quais materiais.

CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS
Características visuais, táteis e olfativas do material.

PROCESSOS E USOS
Quais processos podem ser utilizados para tratar o material e em quais produtos é geralmente aplicado.

MAIS INFORMAÇÕES
Acesso a mais informações do material, arquivo do produto e/ou um com outros estudantes/designers que tiveram o uso do mesmo.

PRODUÇÃO
Aonde esse material pode ser encontrado e quais os principais fornecedores.

Classe: _____ SubClasse: _____

Nome
(nome científico)
Nome aplicação ou produto
Prós +
Contras -

Breve histórico e contexto
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Foto material

Foto processo

Foto aplicação

Características principais

Fornecedor: -----.com.br

NOME POPULAR: _____

NOME CIENTÍFICO: _____

PROCESSO DE OBTENÇÃO

APLICAÇÕES DO PRODUTO

HISTÓRIA DO MATERIAL

OXIDAÇÃO: _____

IMFLAMÁVEL: _____

FLEXIBILIDADE: _____

DUREZA: _____

TEXTURA: _____

RENOVÁVEL: _____

FOTOS

PESO: _____

BRILHO: _____

COR: _____

RIGIDEZ: _____

TEMPO DE VIDA: _____

ACABAMENTO: _____

TRANSPARÊNCIA: _____

ELETRICIDADE: _____

CHEIRO: _____

ORIGEM: _____

DURABILIDADE: _____

NOME CIENTÍFICO
NOME POPULAR

OCORRÊNCIA/NATURALIDADE: _____

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

| | |
|------------------------|-------|
| DENSIDADE/RESISTÊNCIA | _____ |
| CONTRAÇÃO | _____ |
| DURABILIDADE - INSETOS | _____ |
| DURABILIDADE - FUNGOS | _____ |

CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS
BRILHO, CHEIRO, COLORAÇÃO, SUPERFÍCIE E GOSTO

DESCRIÇÃO CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

| TRATABILIDADE E PROCESSAMENTO | | DIFICULDADE | RESULTADO |
|-------------------------------|-------|-------------|-----------|
| FERRAMENTA 1 | _____ | _____ | _____ |
| FERRAMENTA 2 | _____ | _____ | _____ |
| FERRAMENTA 3 | _____ | _____ | _____ |
| ACABAMENTO 1 | _____ | _____ | _____ |
| ACABAMENTO 2 | _____ | _____ | _____ |
| ACABAMENTO 3 | _____ | _____ | _____ |

SUSTENTABILIDADE

CUSTO BENEFÍCIO

APLICAÇÃO TÍPICA

Figure 4. Layout proposals developed by the students.

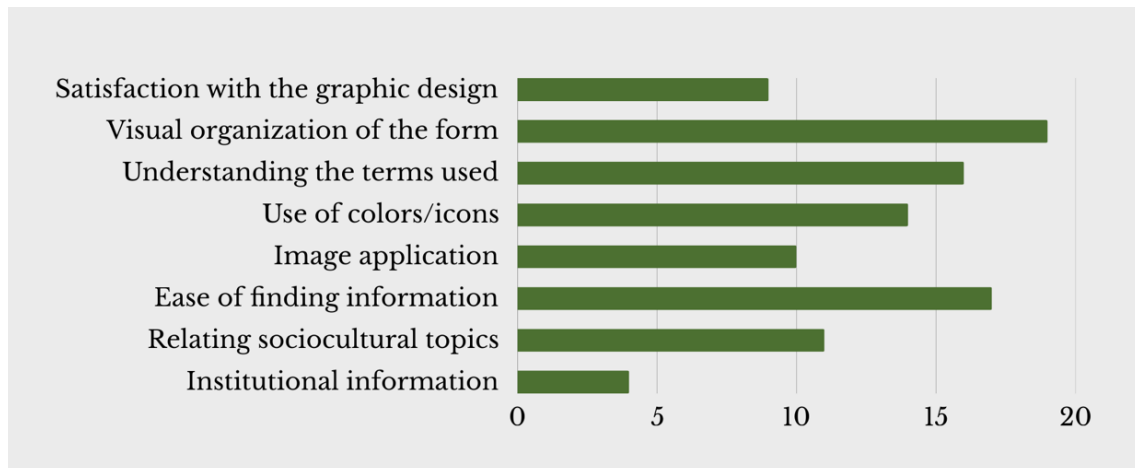


Figure 5. Graph showing students' choices regarding the most relevant information.

Based on the information collected and structured, the students were challenged to explore innovative possibilities for using the chosen raw material. As a source of inspiration and validation, they could base their work on existing Design projects that used similar materials, but which were not necessarily previously known. This link between technical research and creative design closes the active learning cycle, ensuring that the knowledge acquired is not merely theoretical, but immediately related to the designer's professional practice, reinforcing the authenticity of the project according to the PBL method (Miller; Krajcik, 2019).

Stage 3 represented the crucial moment of sharing and socializing knowledge, materializing the tangible product of the project. In the context of the discipline, students not only organized the technical data sheets to compose the catalog, but also presented the results of their research. The presentation and subsequent organization of the catalog reinforced the pillars of PBL, especially by transforming individual knowledge into a collective resource (Hawari; Noor, 2020; Brigato, 2025).

This presentation served as a forum for discussion and validation of information, allowing designers in training to share their findings on the origin, process, and potential creative applications of materials. It conferred authenticity to the work and promoted the exchange of views in Design with peers. The technical data sheet for the Calabash (*Lagenaria siceraria*) exemplifies the research depth, which integrated technical, sensory, and sociocultural aspects. The study covered essential technical information but was enriched by the analysis of perceptual aspects such as texture, touch, color, and shine. In line with the search for relevant attributes, the product's status as a renewable resource, its environmental responsibility, and non-toxicity were highlighted.

The greatest difference, however, lay in the exploration of its cultural applications, citing, for example, its use as a percussion instrument in carnival groups in Minas Gerais and in religious cults of African origin. This approach demonstrated the students' ability to integrate Brazilian identity and anthropological context in the cataloging of materials. Figure 6 illustrates the technical data sheet and the applications of this raw material.

Ficha de Materiais - Escola de Design UEMG XX-YY-ABC-1234

MATERIAL
Cabaça (Lagenaria siceraria)

CLASSE - Natural
SUBCLASSE - Popular / Tradicional
MATÉRIA PRIMA - Cultivável
ORIGEM DA MATÉRIA PRIMA - África e Américas

As maiores vantagens do material são rigidez, leveza e exterior impermeável. É utilizado na fabricação de instrumentos musicais, no artesanato e até na culinária. Há espécies com bulbos arredondados, ovalados ou compridos; com variedade de tamanhos, se parece formalmente a um 8.

PROPRIEDADES E CARACTERÍSTICAS

Aspectos de Percepção

Textura áspera/lisa: Lisa no ext., rugosa no int.
Toque macio/duro: Duro
Toque quente/frio: Quente
Toque flexível/rígido: Rígido
Cores: Quando secos vão do amarelo ao marrom
Brilho: Médio no exterior / Baixo no interior. O exterior pode ser polido, com cera, ou ter vernizes aplicados para maior brilho.

Propriedades Técnicas

Teste de combustão: 250 - 340 °C degradação
Densidade: fino ext. mais denso, int. poroso.
Porosidade média: 54% do volume
Permeabilidade: exterior impermeável
Tratamento superficial: Impregnação polimérica
Processamento: Colheita, secagem e limpeza
Absorção de água (a/ tratam.): 200% da massa
Absorção de água (c/ tratam.): aprox. 50% da massa

Requisitos ambientais

Disponibilidade de recurso: Abundante/Cultivável
Periculosidade ao usuário: Baixa
Descarte: Compostável

Atributos específicos

Recursos renovável
Baixo consumo
Alta eficiência energética
Responsabilidade empresarial
Produto atóxico

Referências

BISOGNIN, D. A.; SILVA, A. L. L. A cultura do porongo. Informe técnico, ed. pelo Departamento de Fitotecnia do Centro de Ciências Rurais (CCR) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2004.

LAGO, E. R. T. Caracterização e impregnação polimérica do porongo (LAGENARIA SICERARIA) visando aplicação no design de bijuças. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NEJELSKI, M. D. O porongo (Lagenaria Siceraria) como matéria-prima para a produção de recipientes: caracterização e impermeabilização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

Ficha de Materiais - Escola de Design UEMG XX-YY-ABC-1234



Imagens: B. Lenharo
https://www.flickr.com/people/b_lenharo/

O Xquerê ou Agbê é um instrumento de percussão bastante utilizado nas baterias dos blocos de carnaval de Minas Gerais. Tem sua origem na África Central, em países como a Nigéria e o Congo. Lá é utilizado em cultos aos orixás femininos e em ocasiões como o casamento e o funeral. Embora todos possam tocá-lo, tradicionalmente os homens são incumbidos de cortar e limpar a cabaça, enquanto as mulheres produzem a "saia", feita com miangas ou contas, e fios. A escolha da cabaça está associada, em grande medida, a sua forma, capaz de amplificar o som das miangas que se chocam contra a sua casca, e oferecer um gargalo (pescoço) por onde o Xquerê é segurado. A leveza do material também é preponderante, sendo comum o uso de cabaças maiores em ritmos como o Maracatu. Um acabamento que não permita o acúmulo de água e peso, no caso de uma chuva, é interessante desde que não prejudique o som.

Figure 6. Completed form and image of the raw material.

The research on banana fiber focused on its application in contemporary product design projects and sustainability demands. The technical data sheet detailed technical information and perception attributes (texture, touch, colors, and shine), emphasizing its qualities as a renewable resource, potential for upcycling, and environmental responsibility.

The highlight of the analysis was the proposal for its use as a sustainable substitute for polyester in upholstered furniture, aiming to combine the languages of national design with the new perspectives of the decade. The material (Figure 7) was valued for its properties as a breathable, flexible, soft, and smooth fabric, which improve the user experience in different climatic conditions, in addition to its chemical characteristics of resistance to grease, heat, and water, essential for durability. This analysis demonstrated how the students exercised the designer's vision to solve current problems, honoring Brazilian identity and innovation.

The integration between knowledge of the subject matter and design practice positions Design as the central axis of Creative Economy. This model is based on intellectual capital and creativity as main inputs (Dantas *et al.*, 2017). When the students select gourd or banana fiber, they are not just choosing a raw material, they are approaching it as a strategic resource for generating immaterial value.

This strategic approach, which positions Design as the engine of Creative Economy, is clearly manifested in the analysis conducted by the students on amber, Figure 8. By investigating this material, it was possible to describe its superficial physical properties and explore the intellectual capital contained in its history and bioactivity. The transition from matter to strategic resource occurs when the

research identifies the immaterial value of the raw material, not only as an ornamental resin, but as an agent of well-being. Understanding analgesic properties exemplifies how the designer, by mastering technical and scientific knowledge, adds layers of therapeutic and cultural value to the final product.

Ficha de Materiais - Escola de Design UEMG XX-YY-ABC-1234



MATERIAL
Fibra de Bananeira

CLASSE - Naturais
SUBCLASSE - Fibras
MATÉRIA PRIMA - Bananeira
ORIGEM DA MATÉRIA PRIMA - Natural

As fibras de bananeira podem ser extraídas do pseudocaule ou das folhas da planta. Estas têm sido utilizadas em produtos artesanais e em compostos, sendo reforço de alguns materiais como resina epóxi, éster vinílico, poliéster, polipropileno e polietileno. Sua boa capacidade de finura e rotação vem colocando a fibra de bananeira como uma melhor escolha frente a outras fibras.

PROPRIEDADES E CARACTERÍSTICAS

Aspectos de Percepção

Textura áspera/lisa: Áspera (porosidade)
Toque macio/duro: Macio
Toque quente/frio: Quente
Toque flexível/rígido: Flexível
Pureza: Sujeto aos processos submetidos
Briho: Sujeto aos processos submetidos

Propriedades Técnicas

Densidade (g/cm³): 1,6 ± 0,2 (D'água)
1,7 ± 0,1 (Prata)
Teor de umidade (%): 22,0 ± 4,0 (D'água)
19,8 ± 0,5 (Prata)
Tingibilidade: Grande potencial na absorção de pigmentos naturais ou artificiais
Resistência: Água, calor, alta capacidade de tração e rotação

Requisitos ambientais

Disponibilidade de recurso: Matéria-prima abundante em países tropicais
Periculosidade ao usuário: Não há perigos
Descarte: Biodegradáveis, atóxicos e facilmente modificados por agentes químicos



Referências

LUNA, Saymo Venício Sales; JUSTO, Juliana Loss. **Experimentos utilizando a fibra de bananeira para fins têxteis.** *Projética*, v. 7, n. 2, p. 37-52, 2016.

PADILHA JR, Eri José; ZARDO, Camila Luvison. **2. Comportamento mecânico e reológico de composto de polipropileno e fibra de bananeira.** *Revista eletrônica de materiais e processos*, v. 5, n. 1, 2010.

ALBINANTE, Sandra R.; PACHECO, Élen B.A.V.; LYVISCONTE, Leila; BÁTISTA, Luciano do N. **CARACTERIZAÇÃO QUÍMICA E FÍSICA DAS FIBRAS DE BANANEIRA DOS TIPOS D'ÁGUA (Musa sapientum) E PRATA (Musa balbisiana).** *Anais do 11º Congresso Brasileiro de Polímeros*, Campos do Jordão, Sp, v. 11, n. 1, p. 1-6, 16 out. 2011.

Ficha de Materiais - Escola de Design UEMG XX-YY-ABC-1234



O intuito desse projeto visa aliar as linguagens do design brasileiro com as atuais demandas do mercado, com as novas perspectivas sustentáveis da década em que vivemos e mantendo e valorizando a brasilidade da peça feita por Zanine Caldas. O uso da fibra de bananeira vem com o propósito de um tecido mais sustentável possível como substituto do poliéster que é mais comumente usado na produção de estofados mobiliários. Ela traz o benefício de ser um tecido respirável - devido sua alta umidade- o que permite que o usuário consiga de forma confortável transpirar durante o uso do móvel em dias quentes ou frios, além de ser também um material flexível, suave e macio o que torna a experiência, do toque da pele com o tecido, agradável além de suas características químicas como resistência a gordura, calor e ser à prova d'água ajudarem na durabilidade do tecido.


Figure 7. Completed form and image of the raw material.

The final stage of consolidating the catalog involved a review and refinement process under faculty supervision. After the initial delivery, the materials underwent a detailed correction, which included the validation of bibliographic references and technical textual review. To ensure visual uniformity and clarity of information, students made final adjustments strictly linked to the established standard for technical data sheets, ensuring that the diversity of materials was presented in a cohesive and professional manner in the final document.

The primary expectation is that the generated material will serve as a foundation of practical support for students throughout their training and, above all, in their professional work in the field of Design. In parallel, it is expected that the result, illustrated in Figure 9, will be a rich source of consultation for other students, researchers in the field, and professionals, fostering the dissemination of the educational process.

After the course, a survey conducted by the teacher regarding the feedback and effectiveness of the actions, revealed that the students perceived a real gain in their autonomy, valuing the freedom to direct the focus of their studies to topics of personal interest. As a suggestion for improvement, the students indicated that the activity would be even more beneficial if the research of materials were directly linked to the development of an original product, strengthening the link between design theory and practice.

Ficha de Materiais - Escola de Design UEMG XX-YY-ABC-1234



MATERIAL
Âmbar

CLASSE - Resinas Naturais
SUBCLASSE - Resinas fósseis
MATÉRIA PRIMA - mistura de várias resinas solúveis em álcool, éter e cloro com uma outra substância, insolúvel e betuminosa. (C₁₀H₁₆O)
ORIGEM DA MATÉRIA PRIMA - Coníferas de florestas tropicais e subtropicais.

O âmbar ou succinite (nome mineralógico) é a resina fóssil mais conhecida e que tem origem em coníferas do período terciário (Pinites succinifera), como resposta a lesões externas; É uma resina muito dura e insolúvel em todos os solventes, com colorações que vão do amarelo ao castanho. Âmbares são amorfos e de aparência transparente a opaca.

PROPRIEDADES E CARACTERÍSTICAS

Aspectos de Percepção

Textura áspera/lisa: Lisa;
Toque macio/duro: Muito dura;
Cor: Coloração varia do amarelo ao castanho;
Toque flexível/rígido: Rígido;
Pureza: Pode aprisionar microorganismos, penas, pelos, peles, escamas, fezes, etc;
Briho: Resinoso à visão;
Cheiro: Olor adocicado que atrai organismos;

Propriedades Técnicas

Decomposição térmica: 370 °C (sem se fundir)
Comportamento ácido: contém ácido succínico livre e esterificado por alcoólis de cadeia longa e ramificada como o comunol.
Densidade: não encontrado
Condutividade elétrica: Moderada
Condutividade térmica: Baixa
Índice de Refração: 1,5

Requisitos ambientais

Disponibilidade de recurso: Finito
Periculosidade ao usuário: Não-tóxico, antisséptico e antioxidante;
Descarte: Não encontrado

Atributos específicos

Produto atóxico Fossil Insolúvel

Referências

ABBATE, VV et al. Âmbar: História, Propriedades, Fluorescência, Ocorrências no Brasil e Processos Fossilíferos Relacionados. Disponível em: http://cbg2017/anais.siteoficial.ws/st09/ID8126_110936_52_Âmbar_historia_propriedades.pdf Acesso em março de 2021

GIGANTE, B. Resinas Naturais, Conservar Patrimônio, núm. 1, 2005, pp. 33-46, Associação Profissional de Conservadores Restauradores de Portugal, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.redajyc.org/pdf/5136/513653425004.pdf> Acesso em março de 2021

BRANCO, Pécio de Moraes. Dicionário de Mineralogia e Gemologia. São Paulo: Oficina de Textos, 2008. 608 p. il. <http://www.cprm.gov.br/publique/C9904-Divulga/Ambar%3A-uma-gema-com-registro-de-vida-1265.html>

Ficha de Materiais - Escola de Design UEMG XX-YY-ABC-1234



Existem diversas formas de uso para resina de Âmbar, como em esculturas, joias, peças cerimoniais e decorativas. O Âmbar era considerado valioso e era um item comercial popular. Ele foi usado historicamente para três propósitos principais: combustível, decoração e para fins terapêuticos. As joias de Âmbar do Báltico são usadas há muitos anos em tratamentos e prevenção de doenças, desde que foram identificadas suas propriedades analgésicas e anti-inflamatórias. Tais efeitos terapêuticos acontecem porque ao entrar em contato com a pele, as contas de Âmbar se aquecem e liberam pequenas quantidades do óleo essencial natural que contém o ácido succínico, substância ativa que atua como um poderoso relaxante neuromuscular. Em contato com a pele, seja pelo uso em colar, pulseira ou tornozeleira, o Âmbar Báltico acelera o processo natural de cura e equilibra as energias do corpo de quem o está usando. Ele trata o organismo como um todo e de forma constante, sem contraindicações. Por isso, é importante manter o Âmbar em contato com a pele direta e continuamente. Quanto mais próximo do local da dor ou inflamação, mais eficaz é a joia de Âmbar. Para os bebês, suas propriedades aliviam sintomas gastrointestinais e da fase da dentição. Para crianças serve como analgésico natural, anti inflamatório, calmante e antisséptico.

Figure 8. Completed form and image of the raw material.

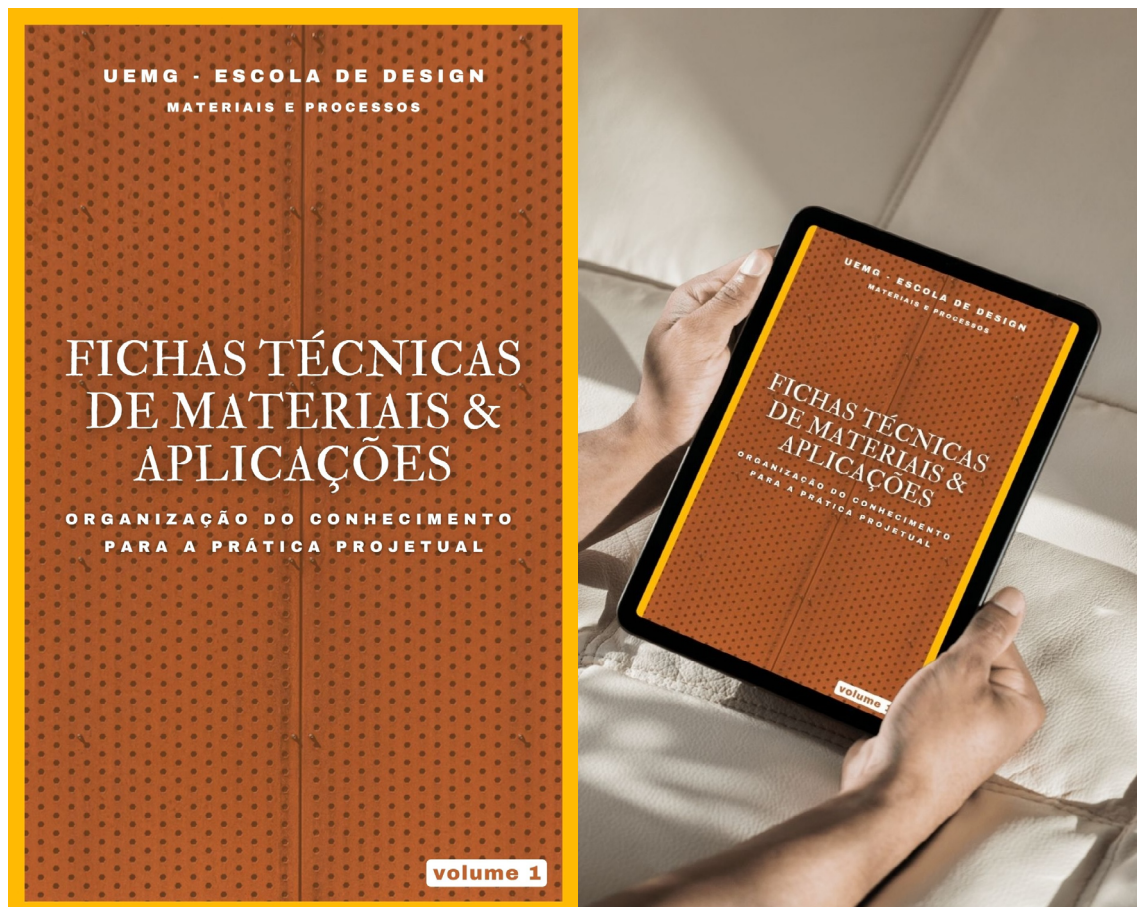


Figure 9. Images from the catalog cover, a result of the course.

Despite the positive results, the experience revealed challenges inherent in the implementation of active methodologies, such as a disparity in the pace of learning and a difficulty of some groups in filtering excess information in digital databases. The main limitation observed was the time barrier — the density of research required to fill out the detailed technical sheets competed with the schedule of other courses, which may explain the students’ desire to combine this investigation with the development of an original product.

To provide greater transparency and security to the process, the evaluation criteria went beyond the final result. The evaluation considered the rigor in prospecting sources, the ability to critically synthesize information in technical data sheets, and the collaborative engagement in discussion sessions, ensuring that individual progress and investigative effort were valued as much as the delivery of the catalog.

This analysis of student perception, combined with the practical challenges reported, shows that the construction of autonomy is directly linked to the methodological structuring of the discipline. By mirroring the initiatives of real material libraries, the activity not only taught “what materials are,” but also “how to investigate and decide” about them, preparing the student for the complexity of professional decision-making. To summarize how this teaching experience is anchored in the contemporary landscape of material libraries and in the systemic training of the designer, Table 2 relates the initiatives consolidated in the literature with the practical actions developed.

Table 2. Relationship between the practices of material libraries and pedagogical activity.

| Initiatives in Material Libraries | Application in practical activity | Contribution to Education |
|---|---|---|
| Cultural and regional appreciation (Farias <i>et al.</i> , 2020) | Selection of materials such as gourd (used in carnival floats) and banana fiber (national design) | Development of perspectives on Brazilian resources and a strategic view of raw materials |
| Cataloging and standardization of information (Dantas <i>et al.</i> , 2023) | Creation of unified templates and organization of 31 materials into classes (natural, metals, polymers, and others) | Stimulation of scientific rigor and the systematic organization of technical information |
| Multisensory approach (Cohen; Santos, 2025) | Inclusion of perception attributes in the data sheets (touch, shine, texture, and odor) for designer evaluation | Raising awareness of intangible qualities and the user experience with the object |
| Focus on environmental sustainability (Ferroli; Librelotto, 2024) | Life cycle analysis, toxicity, and upcycling potential of the selected samples | Development of a critical and ethical awareness of the project’s environmental impacts |
| Innovation and technology (Pedrosa; Silva, 2024) | Research on advanced materials such as magnesium alloy, pineapple leather, and composites | Connection between technical-scientific knowledge and the prospecting of innovative solutions |
| Digital and collective access (Dantas <i>et al.</i> , 2023; Ferroli; Librelotto, 2024) | Implementation of the digital catalog as a consultation resource | Transition of individual knowledge into a strategic resource of the Creative Economy |

Furthermore, the application of PBL in the discipline proved to be an imperative tool for the construction of meaningful knowledge. By transforming individual effort into a collective and lasting resource, the project ensured the authenticity and professional relevance of the work, establishing a foundation of practical support in connecting materials theory to the complex and multidisciplinary demands of contemporary design. Figure 10 illustrates these relationships.

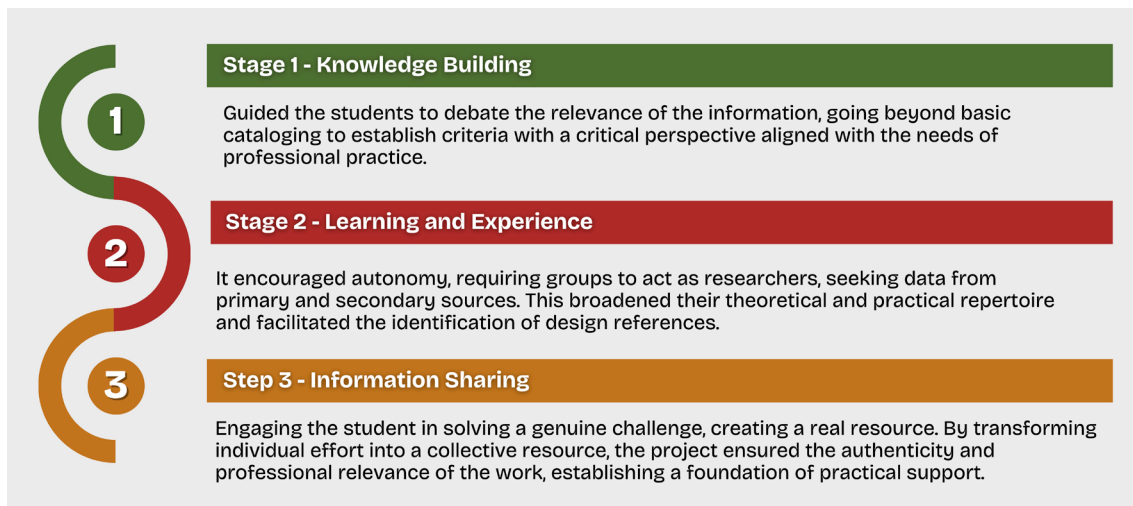


Figure 10. Contributions of the selection and categorization of materials through project-based learning.

Beyond its current function, the project paves the way for continuity and expansion initiatives. The material generated has high potential for integration with collections, projects, and studies under development in various research centers and different Design Schools, acting as a link between the academic production of the discipline and the broader ecosystem of research and innovation in Design.

The transition from a pedagogical artifact to a public consultation resource for other students, researchers, and designers poses the challenge of the technical reliability of the catalog and a possible database of the educational institution. Thus, while the classroom experience focused on the student's learning process in the discipline, it is understood that external availability requires rigorous data processing.

Therefore, this includes the need for final faculty curation to mitigate possible inconsistencies in the technical data sheets produced by students in training and the implementation of a metadata structure that allows the resource to be interoperable with other material databases. Some of the requirements include peer or expert review before publication; the data sheets must undergo a technical review to ensure that the described physicochemical properties are correct and referenced by standards such as ABNT, ASTM, or ISO.

As with the data sheets presented, each piece of technical data must be linked to a bibliographic source or original manufacturer's data sheet, allowing the researcher to deepen the consultation in external sources. Another relevant point raised after completion of the activity is the inclusion of the collection date, in which each sheet must contain the date of the last update. The opportunity to systematize

the experience and publish its results will guarantee advances in the classroom and other environments.

FINAL CONSIDERATIONS

This experience report reiterates the relevance of the PBL methodology for contemporary Design education. PBL not only rescued intimate and empirical knowledge of raw materials, mitigating the pedagogical gap generated by industrial complexity, but also ensured that the final product was an authentic and useful resource for the community. The Materials Catalog, by integrating technical, sustainable, sensory, and cultural data, proves its effectiveness in developing systemic skills and critical attitudes that are essential for working in the complex Brazilian productive and social scenario.

The main contribution of this work lies in its applicability and potential for expansion in the area of teaching and research in Design. For future work, it is suggested that the catalog be continued and expanded, incorporating new raw materials and technologies, in order to guarantee its continuous updating and relevance.

Another suggestion is to carry out longitudinal case studies, monitoring the impact of this digital resource on the choice of materials in students' final course projects, measuring the correlation between active curation and innovation in products. The PBL method detailed here can serve as a pedagogical model for other disciplines of a technical-creative nature, replicable in different Design schools in the national and international context.

In this way, the project does not end in the classroom; it becomes an active link between local academic production and the broader ecosystem of research and innovation in Design, reinforcing the role of the university as a generator and curator of applied material knowledge. It is expected that this initiative will inspire and facilitate strategic decision-making regarding materials by future professionals, promoting more conscious, creative choices aligned with the global challenges of sustainability.

REFERENCES

- ASHBY, Michael; JOHNSON, Kara. **Materiais e design: a arte e ciência da seleção de materiais no projeto do produto**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2013.
- BAK-ANDERSEN, Mette. **Reintroducing materials for sustainable design: Design process and educational practice**. Abingdon: Routledge, 2021.
- BRIGATO, Salete de Almeida Lima. Aprendizagem baseada em projetos com mídias digitais: desenvolvimento de habilidades no século XXI. **Missioneira**, v. 27, n. 4, p. 3-9, 2025. <https://doi.org/10.46550/ph59a589>
- CALLISTER, William D. **Ciência e engenharia de materiais: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Ubu, 2016.
- COHEN, Lauro Arthur Farias Paiva; SANTOS, Nubia Suely Silva. Materioteca: iniciativas de um museu universitário para preservação e educação da biodiversidade na Amazônia. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 12, n. 2, p. 172-185, 2024. <https://doi.org/10.29327/210932.12.2-12>
- COHEN, Lauro; SANTOS, Nubia Suely Silva. Connections for sustainability in fashion and design through a material library. *In: ENCONTRO DE SUSTENTABILIDADE EM PROJETO*, 13., 2025. **Proceedings** [...]. Florianópolis, 2025.

- DANTAS, Denise; BERTOLDI, Cristiane Aun; TARALLI, Cibele Haddad. Materiais e criação em design e arquitetura: compartilhando experiências para a economia criativa. **PosFAUUSP**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 110-126, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-2762.v24i42p110-126>
- DANTAS, Denise; ROMANI, Elizabeth; MILLER, Kátia Broeto; TORRES, Lorena Gomes. Ações interuniversitárias para a constituição de rede de materiotecas. *In: ENCONTRO DE SUSTENTABILIDADE EM PROJETO*, 11., 2023. **Proceedings** [...]. Florianópolis, 2023. <https://doi.org/10.29183/2596-237x.enssus2023.v11.n3.p222-234>
- FARIAS, Luiza Gomes Duarte de; DANTAS, Letícia Barros; NORONHA, Raquel Gomes Noronha. Materiais, saberes artesanais e práticas pluriversais na construção de uma materioteca virtual. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DESIGN*, 2020. **Proceedings** [...]. 2020.
- FERREIRA, Jose Ricardo Lopes; SANTOS, Silvan Menezes dos. *Design thinking* e autoria coletiva: a experiência de produção de documentários sobre os desafios das mulheres no esporte no curso de educação física. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 9, n. 2, p. 1-21, 2025. <https://doi.org/10.12957/redoc.2025.90494>
- FERROLI, Paulo Cesar; LIBRELOTTO, Lisiane. Métodos alternativos de ensino para materiais e processos em cursos de *design* de produto. **Pensamentos em Design**, v. 4, n. 1, p. 52-66, 2024. <https://doi.org/10.36704/pendes.v4i1.8992>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE DE OLIVEIRA, Ana Karla. Matéria do *design*: análise de plataformas digitais como ferramentas para seleção de materiais no *design*. **Actas de Diseño**, v. 17, n. 39, p. 122-129, 2022.
- HAWARI, Ahmad Dasuki M.; NOOR, Azlin Iryani M. Project based learning pedagogical design in STEAM art education. **Asian Journal of University Education**, v. 16, n. 3, p. 102-111, 2020. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.11072>
- HELD, Maria Silvia Barros de. Art, crafts and design: interrelations. *In: SUSTAINABILITY IN FASHION: CREATIVITY, EDUCATION, AND INNOVATION*, 2025. **Proceedings** [...]. Cham: Springer Nature, 2025. p. 337.
- LI, Xinyu; CHEN, Juanjuan; FU, Hongjie. The roles of empathy and motivation in creativity in design thinking. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 34, n. 4, p. 1305-1324, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09869-z>
- MAZZAROTTO FILHO, Marco Antonio; VAN AMSTEL, Frederick Marinus; SERPA, Bibiana Oliveira; SILVA, Sâmia Batista e. Prospectando qualidades relacionais anticoloniais na Educação em Design. **Revista VI RUS**, v. 1, n. 26, p. 136-145, 2023.
- MENDONÇA, Rosângela Míriam Lemos Oliveira; BARROS FILHO, Roberto Monteiro de; PESSOA DOS SANTOS, Breno; VALVERDE, Felipe Bertu; FERREIRA SIMÕES, Cláudia Cristina. Configuração de materiotecas para *design* e sustentabilidade. **Revista Jatobá**, v. 5, e-76040, 2023. <https://doi.org/10.5216/revjat.v5.76040>
- MILLER, Emily C.; KRAJCIK, Joseph S. Promoting deep learning through project-based learning: A design problem. **Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research**, v. 1, p. 7, 2019. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6>
- NIMKULRAT, Nithikul. Hands-on intellect: Integrating craft practice into design research. **International Journal of Design**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2022.
- NOBRE, Ana; MARTIN-FERNANDES, Isabelle. Abrir caminhos para a investigação em educação: *design-based research*. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 234-254, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8821>
- PEDROSA, Thaisa Natacha; SILVA, Germanya D.'Garcia Araújo Silva. A seleção de materiais para criação de uma biblioteca de materiais em Caruaru-PE/Brasil: estudo de caso de rochas ornamentais. **MIX Sustentável**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 157-169, 2024. <https://doi.org/10.29183/2447-3073.MIX2024.v10.n4.157-169>
- SAMANIEGO, Mariela; USCA, Nancy; SALGUERO, José; QUEVEDO, William. Creative thinking in art and design education: A systematic review. **Education Sciences**, v. 14, n. 2, p. 192, 2024. <https://doi.org/10.3390/educsci14020192>

WANG, Chia-Chi. Using design thinking for interdisciplinary curriculum design and teaching: a case study in higher education. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 11, p. 307, 2024. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02813-z>

About the author

Lauro Cohen: Master in Design (Universidade do Estado de Minas Gerais). Professor in the Design Department at SENAC University Center (SP).

Conflict of interests: nothing to declare – **Financial support:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



Educação financeira e alcoolismo: reconfiguração de narrativas de mulheres em recuperação

Financial education and alcoholism: reconfiguring narratives of women in recovery

Luciana Freire Murgel^{1,II} 

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa focada em mulheres alcoolistas em recuperação que participaram de um curso de educação financeira. Em um momento de vulnerabilidade, marcado pela dependência química e desorganização econômica, o objetivo da pesquisa foi compreender como essa intervenção educativa foi percebida por esse público e como possibilitou a reorganização de suas vidas financeiras. A metodologia incluiu entrevistas em profundidade com 13 participantes e com a criadora do curso, complementadas pela análise de materiais pedagógicos e de divulgação, tanto do curso em questão quanto de outros concorrentes. Os achados revelaram que o curso, ao adotar uma abordagem experiencial e relacional — distanciando-se do modelo utilitário e reinserindo o dinheiro no tecido das relações sociais e afetivas — criou um ambiente de aprendizagem transformador. Para essas mulheres, frequentemente excluídas do saber financeiro formal, a aquisição de habilidades de gestão tornou-se um recurso de empoderamento, autonomia e liberdade de escolha. Nesse contexto, a educação financeira, para além da técnica, mostra-se como uma ferramenta para a reconfiguração de narrativas pessoais, possibilitando a subversão de “crenças limitantes” arraigadas e estimula a capacidade criativa de imaginar e construir um futuro distinto do presente de vulnerabilidade, demonstrando o papel da aprendizagem na promoção da agência e na reinvenção da subjetividade. Dessa forma, pretende-se oferecer uma contribuição estratégica para a vertente social da economia criativa brasileira.

Palavras-chave: Educação financeira. Alcoolismo. Mulheres. Dinheiro. Vulnerabilidade. Economia criativa.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative study focused on women recovering from alcoholism who participated in a financial education course. In a moment of vulnerability, marked by chemical dependency and economic disorganization, the research objective was to understand how this educational intervention was perceived by this audience and how it enabled the reorganization of their financial lives. The methodology included in-depth interviews with 13 participants and the course creator, complemented by the analysis of pedagogical and promotional materials from both the focal course and its competitors. Findings reveal that the course, by adopting an experiential and relational approach — distancing itself from the utilitarian model and reinserting money into the fabric of social and affective relations — created a transformative learning environment. For these women, often excluded from formal financial knowledge, the acquisition of management skills became a resource for empowerment, autonomy, and freedom of choice. In this context, financial education, beyond mere technique, proves to be a tool for the reconfiguration of personal narratives, enabling the subversion of deep-seated “limiting beliefs” and stimulating the creative capacity to envision and build a future distinct from the present of vulnerability, demonstrating the role of learning in promoting agency and the reinvention of subjectivity, and offering a strategic contribution to the social branch of the Brazilian creative economy.

Keywords: Financial education. Alcoholism. Women. Money. Vulnerability. Creative economy.

^IUniversidade Federal Fluminense – Niterói (RJ), Brasil. Email: lucianafreire@hotmail.com

^{II}Centro Universitário IBMR – Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Recebido em: 19/10/2025. Aceito em: 03/11/2025

INTRODUÇÃO

A complexa teia que entrelaça vulnerabilidade social e gestão de recursos financeiros representa um desafio multifacetado, particularmente acentuado no contexto do alcoolismo feminino. Para muitas mulheres, a dependência química não é apenas um isolado problema de saúde, mas ela imbrica-se com a desorganização financeira, criando um ciclo vicioso que exacerba a exclusão e o sofrimento. Este estudo propõe um olhar sobre as questões financeiras para além de sua racionalização, mas como um construto social e cultural, intrínseco às dinâmicas de poder, às narrativas de gênero e à experiência subjetiva. É nesse cenário de fragilidade que se buscam as possibilidades de agenciamento, nas quais o processo educativo, em sua dimensão mais ampla, pode funcionar como uma ferramenta terapêutica e de empoderamento, capacitando mulheres a reconstruírem a autoestima e a ultrapassarem a vulnerabilidade.

Nas últimas décadas, o campo da economia criativa consolidou-se como um eixo estratégico para o desenvolvimento socioeconômico, evoluindo de uma visão centrada em indústrias culturais para uma compreensão ampliada de processos que envolvem cultura, criatividade e inovação. No Brasil, essa trajetória é marcada por esforços de sistematização cronológica e pela busca de ferramentas que facilitem a tomada de decisão financeira de jovens e adultos, frequentemente por meio de dispositivos digitais e interativos (Watanabe *et al.*, 2024). Contudo, observa-se uma lacuna acadêmica no entendimento de como a educação financeira opera não apenas como uma ferramenta técnica de gestão de recursos, mas como uma mediação cultural em contextos de profunda vulnerabilidade psíquica, como o alcoolismo feminino.

Este artigo propõe um deslocamento para a vertente social e experiencial da economia criativa. A pesquisa investiga como a apropriação desses saberes atua na reconfiguração de narrativas de si, transformando a aprendizagem em um ato de criatividade existencial capaz de romper com a inércia da dependência. Diante desse cenário, questiona-se: de que maneira uma abordagem experiencial de educação financeira atua como um dispositivo para a reconfiguração das narrativas de si e para a transformação existencial de mulheres em recuperação do alcoolismo? O objetivo é demonstrar como a apropriação de saberes aparentemente técnicos permite que o sujeito reinvente sua trajetória, estimulando a autonomia e fomentando a capacidade de projetar futuros antes inacessíveis.

Essa investigação emerge de um esforço exploratório mais abrangente, originalmente concebido para avaliar a efetividade de um curso de finanças pessoais, buscando compreender a experiência das participantes e subsidiar a formulação de estratégias de marketing. Uma primeira versão deste artigo, focado em questões da saúde mental, foi apresentada na XV Reunião de Antropologia do Mercosul (Murgel, 2025). Na presente versão, espera-se trazer os resultados da pesquisa partindo da perspectiva da educação financeira como algo revelador para a recriação das narrativas pessoais dessas mulheres. A riqueza de percepções e transformações reveladas, contudo, demandou um aprofundamento específico nas dimensões subjetivas e sociais envolvidas. Desta forma, o escopo deste trabalho concentrou-se nas

experiências de 13 mulheres alcoolistas em recuperação, todas ex-alunas do curso e membros de uma associação de apoio específica. É importante sublinhar que, embora os achados ofereçam *insights* sobre a intersecção entre gênero, alcoolismo e vulnerabilidade financeira, eles não visam à generalização universal, mas sim à iluminação de um caminho promissor para intervenções educacionais e psicossociais.

Para tanto, a estrutura deste artigo desdobra-se em seções interligadas. Inicialmente, apresentamos a metodologia qualitativa adotada, delineando o percurso investigativo. Em seguida, o grupo pesquisado foi caracterizado, seguido por uma descrição da abordagem pedagógica do curso de educação financeira analisado. A fundamentação teórica que se seguiu revisitou a antropologia do consumo para criticar a autonomia do dinheiro e propor sua relativização, contextualizando os achados. Por fim, na seção de resultados, discutiram-se as descobertas da pesquisa, analisando-as à luz da bibliografia para evidenciar como a educação financeira transcendeu o conhecimento técnico de gestão ao ressituar o dinheiro no tecido social e simbólico, oferecendo a essas mulheres em vulnerabilidade as ferramentas para reconstruírem suas narrativas e exercitarem uma criatividade para a superação de seus desafios.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa fundamentada na necessidade de compreender as percepções e as transformações subjetivas de mulheres em recuperação do alcoolismo mediante uma intervenção de educação financeira. A escolha metodológica justifica-se pela capacidade de obter informações em profundidade e detalhes, permitindo aos entrevistados expressarem-se mais abertamente sobre suas experiências e emoções, conforme salientado por Casotti (2002). Ademais, métodos qualitativos são propícios para identificar elementos imprevistos que podem agregar informações não antecipadas, enriquecendo a análise.

A coleta de dados foi estruturada em duas etapas complementares. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, que incluiu uma revisão sobre o significado do dinheiro na sociedade moderna capitalista, embasada no arcabouço teórico da antropologia econômica, com foco específico na relação de mulheres com o dinheiro. Ainda nessa etapa de dados secundários, foi conduzido um estudo das abordagens e metodologias utilizadas por cursos de educação financeira que têm mulheres como principal público-alvo, por meio da análise de seus materiais de divulgação, bem como dos materiais didáticos do curso investigado e de seus concorrentes, permitindo uma contextualização abrangente.

A segunda etapa consistiu na coleta de dados primários, que ocorreu por meio de 13 entrevistas individuais em profundidade com participantes do curso e uma entrevista com a criadora deste. Segundo Richardson (1999), essa técnica é ideal para obter informações detalhadas sobre como e por que determinados fenômenos ocorrem, explorando comportamentos e motivações. Utilizou-se um roteiro semiestruturado, característico da "entrevista guiada" que, embora direcionasse os temas principais, permitiu às participantes expressarem-se livremente e trazerem aspectos

relevantes não previstos. As entrevistas foram conduzidas *online*, considerando a dispersão geográfica do grupo, e de forma a garantir um ambiente de confiança para o relato de suas experiências.

Para garantir a transparência metodológica e a contextualização da amostra, o perfil das participantes foi sistematizado no Quadro 1. Os critérios de seleção incluíram o vínculo com a associação de apoio a mulheres em recuperação e a participação efetiva no curso de educação financeira, na primeira ou na segunda turmas, sendo todas as entrevistadas indicadas pela instrutora do curso. Elas foram inicialmente abordadas via mensagem de *WhatsApp* e convidadas para as entrevistas. Em conformidade com os procedimentos éticos necessários em temas de alta sensibilidade, ressalta-se que todos os nomes reais foram substituídos por pseudônimos para assegurar o anonimato e o sigilo das entrevistadas. Os dados de idade, profissão e tempo de recuperação foram extraídos dos depoimentos colhidos durante as entrevistas em profundidade. Os dados coletados foram submetidos à análise de narrativas, com foco interpretativo.

Esse procedimento permitiu identificar como a aquisição de novos saberes financeiros transformou as percepções e subjetividades das mulheres, indo além da técnica para identificar a reconfiguração de suas trajetórias pessoais no novo momento de recuperação. As categorias de análise foram orientadas pelo referencial teórico da antropologia econômica e do consumo e pelos princípios da economia criativa, buscando captar o potencial criativo do aprendizado na superação da vulnerabilidade.

A análise dos dados, orientada pela pesquisa bibliográfica inicial e pelas ricas narrativas coletadas, buscou identificar os significados culturais do dinheiro para as entrevistadas, seu conhecimento prévio em relação à educação financeira, e como a aquisição desse novo saber transformou suas percepções, hábitos e a capacidade de planejamento. Centralmente, investigou-se como essa apropriação de conhecimento contribuiu para sua reconstrução pessoal em um novo momento de recuperação.

A abordagem qualitativa, centrando-se nas vivências das participantes, revelou-se indispensável para compreender os processos de reimaginação e reconstrução subjetiva que a educação financeira desencadeou. Tais processos são, para os propósitos deste estudo, elementos importantes para se analisar a criatividade, entendida como a capacidade de reconfigurar narrativas pessoais e construir novos futuros por meio da superação da vulnerabilidade e da inércia.

O GRUPO PESQUISADO: CARACTERIZAÇÃO DAS MULHERES EM RECUPERAÇÃO

O grupo de participantes deste estudo é composto por 13 mulheres alcoolistas em recuperação vinculadas a uma associação de apoio com foco em mulheres. Essa associação, cujo nome permanecerá anônimo para proteger a identidade das entrevistadas, nasceu durante a pandemia e opera virtualmente, alcançando mulheres em diversas localidades nacionais e internacionais. Seu objetivo é auxiliar mulheres a cessarem o consumo de bebidas alcoólicas e mitigar o sofrimento decorrente de seus padrões de consumo, promovendo a ressignificação de suas vidas e a melhoria

Quadro 1. Perfil e motivações das participantes da pesquisa.

| Pseudônimo | Idade | Profissão/ Atuação | Tempo de sobriedade | Motivação para ingresso no curso |
|------------|-------|-----------------------|------------------------|--|
| Carolina | 44 | Professora | em recuperação | Desejo de ser mais responsável e ter “paz” para parar de “se enrolar” financeiramente. |
| Celina | 42 | Psicóloga | em recuperação | Urgência por orientação, pois o dinheiro da rescisão estava acabando durante sua transição de carreira. |
| Gilsa | 45 | Enfermeira | 10 meses | Necessidade de noção profissional de finanças depois de economizar com a sobriedade, mas sem saber como organizar. |
| Giulia | 54 | Publicitária | 15 anos | “Intimada” pela terapeuta, que se recusou a lhe dar alta até que ela resolvesse sua “questão financeira”. |
| Rosa | 47 | Psicóloga | em recuperação | Desbloquear crenças de que “dinheiro não é bom” e parar de repetir o padrão de desorganização do pai. |
| Mariana | 30 | Professora | 7 meses | Indicação de colegas da associação e o desejo de transformar “objetivos abstratos” em metas reais. |
| Mônica | 45 | Servidora pública | em recuperação | “Eterna vontade de tentar de novo” e o fato de conhecer a instrutora, o que impediria sua fuga do curso. |
| Ilva | 60 | Aposentada | 1 ano | Parar de usar o álcool como “anestesia” para as contas e criar coragem para encarar a situação financeira real. |
| Isa | 46 | Fisioterapeuta | em recuperação | Percepção de que vivia em um “piloto automático” de dívidas e confusão mental, buscando clareza e consciência. |
| Giovana | 32 | Turismo | em recuperação | Incomodada por não conseguir juntar dinheiro, apesar de trabalhar muito; meta de comprar a casa própria. |
| Maiza | 42 | Servidora pública | em recuperação | Atração pelo formato “mulheres falando para mulheres” e busca por organização básica. |
| Dora | 59 | Terapeuta | 15 anos | Necessidade de sair do estado de “deixa a vida me levar” e aprender a cobrar o valor justo por seu serviço. |
| Telma | 43 | Consultora | em recuperação | Objetivo de colocar a “casa em ordem” e aprender a domar a impulsividade por gastos emocionais. |

de seus contextos familiar, profissional e social. Para tanto, a associação oferece projetos personalizados, acolhedores e psicoeducativos, contando com uma equipe de especialistas em nutrição, psicologia (com especialização em dependência química) e terapeutas em dependência química. A fundadora e presidente da entidade é, ela própria, uma mulher alcoolista em recuperação, com mais de uma década e meia de sobriedade, o que confere à iniciativa um caráter de experiência e empatia.

No contexto dessa associação, a criadora do curso de educação financeira, também membro ativa, identificou a necessidade de oferecer conhecimentos e ferramentas para a organização financeira dessas mulheres. Observou-se que a desorganização financeira, frequentemente agravada pelo alcoolismo e impulsionada por fatores comportamentais e emocionais, resultava em dívidas e dificuldades para alcançar objetivos que demandavam recursos monetários.

As mulheres pesquisadas, com idades entre 30 e 60 anos e diversas atuações profissionais — desde servidoras públicas e aposentadas até profissionais liberais nas áreas de saúde, educação e comunicação —, compartilhavam um histórico de trabalho para além das responsabilidades domésticas, evidenciando uma capacidade produtiva que, paradoxalmente, não se refletia em estabilidade financeira.

O interesse dessas mulheres pelo curso de educação financeira emergiu de uma convergência de fatores — havia a necessidade premente de organização financeira e o desejo de romper com padrões comportamentais autodestrutivos, elementos intrinsecamente ligados ao processo de recuperação do alcoolismo e à busca por autoconhecimento. A maioria encontrava-se numa situação de desorganização financeira crônica, com dívidas e incapacidade de poupar, apesar de muitas terem renda considerável. A percepção de que sua relação com o dinheiro era “péssima” ou “sempre bagunçada” impulsionava a busca por soluções práticas e pela coragem de encarar suas finanças, tarefa frequentemente procrastinada.

Esse anseio por mudança ia além da simples gestão de números, englobando questões emocionais, traumas e a aspiração por autonomia. Desejava-se subverter “crenças limitantes”, como a ideia de que “pobre só consegue alguma coisa se se endividar” ou a compensação por privações passadas pelo consumo impulsivo, comportamento que muitas reconheceram ter sido transferido do alcoolismo para outras áreas, como gastos excessivos em compras ou serviços como *iFood*.

A sobriedade, para muitas, representou um ponto de virada, evidenciando o dinheiro que antes era destinado ao álcool e a irresponsabilidade do modo de vida anterior. O acesso ao curso, incentivado por colegas e terapeutas da associação, as quais já haviam experimentado e atestado sua eficácia, reforçou o ambiente de confiança e motivou a mudança. Elas buscavam não apenas organização e identificação de metas claras, mas também conhecimentos práticos sobre gestão e investimentos, áreas em que muitas se consideravam completamente leigas.

O formato do curso, ministrado por mulheres e para mulheres, foi um diferencial valorizado, tornando o conteúdo mais acessível e relevante para suas realidades. Esse perfil multifacetado, que interliga problemas financeiros, histórico de dependência química e profunda luta contra padrões emocionais e comportamentais

enraizados, sublinha a relevância de intervenções educacionais que reconfigurem narrativas e desenvolvam uma agência criativa voltada para a construção de um futuro mais autônomo.

O CURSO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

O curso de educação financeira investigado neste estudo é um programa imersivo ministrado por uma especialista em educação financeira, que também é membro ativo da associação de apoio a mulheres em recuperação. Projetado predominantemente para o público feminino, seu principal diferencial reside em uma abordagem pedagógica holística, que vai além da transmissão de conhecimentos técnicos ao integrar a educação financeira prática com o autoconhecimento e o manejo emocional. O objetivo central é ser *start*, o primeiro passo para que as participantes, muitas vezes num momento de profunda vulnerabilidade, adquiram a coragem de confrontar sua situação financeira e desenvolvam as ferramentas necessárias para um planejamento e organização básica.

O conteúdo técnico do curso é cuidadosamente elaborado para ser acessível, evitando terminologias complexas que pudessem intimidar as alunas. Abrange tópicos essenciais, como identificação de gastos, estratégias de combate ao endividamento e estabelecimento de metas financeiras mensuráveis, fornecendo ferramentas práticas, como planilhas para monitorar entrada e saída de recursos. No entanto, o verdadeiro diferencial reside em sua dimensão emocional e comportamental. O curso auxilia as mulheres a compreenderem que sua relação com o dinheiro é profundamente afetiva e comportamental, permitindo-lhes identificar as raízes do descontrole financeiro, como a compulsão por compras que, por vezes, substitui vícios anteriores.

Atividades incomuns em cursos puramente técnicos, como “escrever uma carta ao dinheiro” ou “fazer as pazes com o dinheiro”, são introduzidas para facilitar uma reconciliação emocional com suas finanças, processo intrinsecamente criativo de reinterpretação e ressignificação de suas experiências passadas.

A instrutora, elogiada por sua empatia, acolhimento e ausência de julgamentos, é descrita como alguém capaz de “pegar as alunas no colo”, ao mesmo tempo que oferece objetividade e direcionamento com humanidade, criando um ambiente seguro, propício para a vulnerabilidade e, conseqüentemente, para o florescimento de novas ideias e soluções pessoais.

Enquanto muitas iniciativas brasileiras de educação financeira focam em meios digitais e técnicos, como mapeado por Pergher e Aymone (2022), o curso em questão opta por uma via experiencial e relacional. Em termos de formato, o programa principal consiste numa imersão com cinco ou seis encontros semanais *online*. A metodologia inclui exercícios práticos que desafiam as alunas a olharem diretamente para sua realidade financeira. A troca entre as participantes, frequentemente organizada em pequenos grupos, é um ponto forte, pois permite-lhes perceber a universalidade das próprias dificuldades, validando suas experiências e fomentando um ambiente de apoio mútuo. Essa colaboração estende-se para além dos encontros

formais, com a formação de um grupo de *WhatsApp*, em que a instrutora oferece suporte e retorno constantes às educandas.

Para casos mais específicos, é oferecida a opção de mentoria individual como continuação personalizada. Embora algumas turmas incluam uma aula bônus focada em investimentos, algumas alunas, por estarem em fases iniciais de organização, percebem esse conteúdo como distante de sua realidade imediata ou excessivamente superficial para a complexidade do tema, indicando a predominância da necessidade de base e organização em seus percursos.

O DINHEIRO COMO FATO SOCIAL TOTAL E A DESCONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ECONÔMICA

A percepção de que a economia de mercado e a moeda constituem esferas autônomas, regidas por leis intrínsecas e isoladas do tecido social, é uma característica marcante da modernidade ocidental. Para Louis Dumont (1985), essa é uma ideologia que postula o indivíduo como uma entidade separada do social, confundindo o plano ideal com o real e apresentando-o como verdade universal. Ele reforça essa crítica ao individualismo moderno que, segundo Dumont (2000), eleva o indivíduo à condição de base inquestionável da realidade coletiva, contribuindo significativamente para a naturalização da ideia de uma economia de mercado autônoma. Contudo, uma vasta literatura nas ciências sociais tem desafiado essa premissa, buscando relativizar a suposta autonomia econômica e situar o dinheiro e o mercado como fenômenos intrinsecamente sociais.

Nesse esforço de reinserir a economia no social, Karl Polanyi (2000), em “A grande transformação”, argumenta que a noção de um mercado autorregulável, no qual a produção e a distribuição são guiadas unicamente por preços e ganhos monetários individuais, é uma construção histórica relativamente recente. Antes da Revolução Industrial, a economia estava profundamente “embutida” nas relações sociais e os sistemas econômicos eram movidos por motivações não econômicas, como reciprocidade e redistribuição.

Polanyi (2000) mostra que a mudança da motivação da subsistência para a do lucro transformou radicalmente a sociedade, mas essa “descoberta da economia” acabou por obscurecer o fato de que as relações sociais continuam a regular as decisões de mercado. Em diversas civilizações, mesmo com alto desenvolvimento econômico e o uso do dinheiro, seus sistemas permaneciam enredados em suas estruturas sociais, desmentindo o mito da autonomia do mercado.

Na mesma linha de desmistificação da neutralidade do dinheiro e da economia, Marcel Mauss (1974), em seu clássico “Ensaio sobre a dádiva”, já apontava para um sistema de valor simbólico nas trocas que ultrapassa a utilidade. Para Mauss (1974), as dádivas são carregadas de significados que misturam sentimentos e pessoas, imbricando as almas nas coisas e as coisas nas almas.

Complementando essa perspectiva, Viviana Zelizer (2011) propõe que o dinheiro não é um meio neutro de troca, mas é dotado de “significados sociais” que moldam seu uso e valor. Em “A negociação da intimidade”, Zelizer (2011) demonstra

como a introdução do dinheiro em diversas situações não anula as relações sociais, mas, ao contrário, dívida e economia coexistem. Ela questiona a lógica utilitarista das trocas monetárias e desafia a concepção da existência de “mundos hostis”, uma noção que postula uma oposição irreconciliável de transações econômicas e conexões íntimas. Para Zelizer (2011), essa separação — que categoriza uma esfera como racional, eficiente e planejada (a econômica) e outra como de solidariedade e sentimento (a íntima) — é uma simplificação que gera mal-entendidos (Monticelli; Araujo, 2024).

A obra de Zelizer (2011) revela que, longe de corromper a intimidade, o dinheiro pode ser negociado e adaptado para fortalecer laços sociais e afetivos, validando a importância da análise dos valores simbólicos na compreensão das economias. Essa percepção dos “mundos hostis” é particularmente relevante para a discussão de gênero, pois tal separação cultural entre o íntimo e o econômico tem implicações históricas na exclusão feminina do conhecimento financeiro formal, contribuindo para a vulnerabilidade financeira das mulheres.

Considerando que o dinheiro é dotado de múltiplos significados sociais que moldam seu uso e valor, a educação financeira transcende a instrução técnica para tornar-se um dispositivo de mediação que auxilia o sujeito a navegar por esses símbolos e valores. No campo da economia criativa, o letramento financeiro é compreendido como um instrumento fundamental para a tomada de decisão consciente, permitindo ao indivíduo identificar e superar vieses comportamentais e condutas nocivas que muitas vezes comprometem sua saúde financeira (Pergher; Aymone, 2022). Dessa forma, estabelece-se uma ponte teórica em que a técnica das finanças é colocada a serviço da autonomia do sujeito, funcionando como um catalisador para a criatividade existencial e a capacidade de projetar novos futuros.

Outros autores também contribuem para essa desconstrução da autonomia econômica. Daniel Miller (2002), em sua etnografia sobre compras, ilustra como o ato de comprar, aparentemente puramente econômico, pode ser interpretado como “atos de amor” que reafirmam relações afetivas, reconfigurando a lógica sociocultural do consumo. Marshall Sahlins (2003), ao criticar a lógica utilitarista, argumenta que as trocas mercantis e não mercantis não são dicotômicas, mas extremos de um *continuum*, em que o dinheiro pode ser simultaneamente mercadoria e dívida (Camargo, 2015). Sahlins (2003) desmistifica a “razão prática” da produção baseada na satisfação de necessidades, demonstrando que a “utilidade” dos bens é culturalmente codificada e o consumo socialmente determinado. Pierre Bourdieu (2011) introduz a “economia das trocas simbólicas”, descrevendo a transfiguração de atos econômicos em simbólicos e a produção de “capital simbólico”, evidenciando a persistência de um esforço para separar o “puro” do “comercial”.

Expandindo essa visão, Duarte (2010), que faz uma revisão bibliográfica da antropologia do consumo, argumenta que o consumo contemporâneo não deve ser reduzido a um ato passivo ou alienante, mas compreendido como um “trabalho de construção cultural”. Por meio de um processo de recontextualização, o sujeito retira o bem de sua condição de mercadoria anônima e o transforma em uma “posse inalienável”, imbuída de significados pessoais. Sob essa óptica, as escolhas de

consumo e a própria gestão financeira funcionam como “narrativas do eu”, articuladas por meio de uma componente imaginária e reflexiva que permite ao indivíduo atos de autodefinição.

A convergência desses pensadores reforça a ideia de que a economia, o consumo e o dinheiro não são entidades neutras, mas construtos sociais, reflexos de interações humanas e de um complexo sistema de valores simbólicos. A crítica de Appadurai (2008) a um dualismo excessivo na antropologia destaca que a visão de trocas monetárias como desprovidas de coerções morais e culturais é uma simplificação que ignora a riqueza da diversidade humana.

Nesse sentido, o dinheiro pode ser integralmente compreendido como um “fato social total”, conceito cunhado por Durkheim e Mauss (1968). Um “fato social total” expressa, de forma simultânea, uma multiplicidade de instituições — religiosas, jurídicas, morais, políticas, familiares, econômicas e estéticas (Lévi-Strauss, 1974). Aplicar essa lente ao dinheiro significa reconhecer que ele vai muito além de ser uma ferramenta de troca ou um medidor de valor, mas incorpora crenças, valores e moralidades, refletindo não apenas aspectos econômicos, mas também morais, políticos, familiares e simbólicos.

Ao desvendar a ideologia individualista, que Dumont (2000) descreve como uma “profissão de fé indiscutível”, que confunde ideal e real e subjaz à visão de uma economia de mercado autônoma, e ao adotar a perspectiva do dinheiro como “fato social total”, este estudo reconhece que sua lógica e seus impactos estão profundamente enraizados na cultura de uma sociedade. Essa abordagem é base para a análise de como as experiências individuais com o dinheiro são moldadas por estruturas sociais mais amplas. Assim, a educação financeira, quando concebida de forma holística e contextualizada, pode ir além de sua dimensão técnica, atuando como via poderosa para a reconfiguração de subjetividades e a inserção de indivíduos em uma sociabilidade mais consciente e autônoma, elementos essenciais para o desenvolvimento da criatividade e da agência individual e coletiva.

Essa reinserção do econômico no social encontra eco no campo da economia criativa que, conforme sistematizado por Watanabe *et al.* (2024), evoluiu de uma visão centrada em indústrias para uma compreensão de processos que integram cultura e inovação social. Nesse sentido, a criatividade deixa de ser exclusividade das artes e passa a ser entendida como um recurso para o desenvolvimento humano. Essa evolução do campo da economia criativa marca um deslocamento da visão crítica da Escola de Frankfurt para uma compreensão ampliada da cultura como vetor de desenvolvimento social e inovação. Nesse cenário, o consumo cultural deixa de ser visto como uma prática acrítica para ser compreendido como uma arena de negociação de valores simbólicos. Para sujeitos em situação de vulnerabilidade, essa dimensão qualitativa do consumo é central: o ato de consumir torna-se uma prática identitária e narrativa. Assim, em consonância com as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNDP; UNESCO, 2013), a criatividade manifesta-se na capacidade do sujeito de ressignificar suas escolhas e materializar novas possibilidades existenciais, por meio da mediação financeira.

ACHADOS DA PESQUISA: EDUCAÇÃO FINANCEIRA E RECONFIGURAÇÃO DE NARRATIVAS

Os achados da presente pesquisa demonstram que a intervenção de educação financeira, voltada especificamente para mulheres alcoolistas em recuperação e pautada por uma abordagem experiencial e relacional, mostrou-se além da instrumentalização técnica, revelou-se uma profunda interconexão da vulnerabilidade social com o sofrimento psíquico e a relação com o dinheiro, corroborando as perspectivas da antropologia e da sociologia econômica que criticam a visão utilitarista e autônoma da esfera financeira. A análise a seguir aprofunda-se nessas dimensões, evidenciando como o curso atuou como catalisador para a reconfiguração de narrativas pessoais e o desenvolvimento da agência criativa.

Dinheiro como limitação da criatividade

A pesquisa revela que, para as mulheres entrevistadas, a desorganização financeira e o sofrimento psíquico não são consequências isoladas, mas dimensões intrinsecamente ligadas, nas quais o dinheiro se apresenta mais claramente como um “fato social total” (Mauss, 1974) carregado de múltiplos “significados sociais” (Zelizer, 2011) que refletem e moldam suas vidas. Essa percepção alinha-se à crítica de Karl Polanyi (2000), que ressalta como a economia está “embutida” nas relações sociais, desmentindo a suposta autonomia do mercado.

Antes da intervenção, a relação das participantes com o dinheiro era marcada por um ciclo vicioso de compulsão e alívio temporário do sofrimento. Muitas relataram que o álcool funcionava como um mecanismo de “anestesia” para as preocupações financeiras, criando uma barreira para a confrontação de sua realidade econômica. Ilva expressou essa dinâmica: “Tinha a questão também do meu alcoolismo, que eu desenvolvi de uns 10 anos *pra* cá, né? [...] o álcool me anestesiava para essas questões”.

Com a sobriedade, porém, a compulsão, em muitos casos, não desaparecia, mas transferia-se para o consumo. Essa transferência para gastos imediatistas, e nem sempre necessários, foi ilustrada por Giulia com sua “dependência do *iFood*”: “Eu falei: já desinstalei o *iFood*, só por hoje, eu não vou reinstalar. Ahã, realmente um vício para mim toda noite entrar no *iFood*, sabe?”

O dinheiro torna-se um veículo para padrões comportamentais enraizados, funcionando como uma extensão da busca por gratificação imediata. A lógica utilitarista do dinheiro é subvertida, transformando-o em um instrumento de compensação emocional, o que Mauss (1974) já sugeria ao analisar o valor simbólico por trás das trocas. Conforme discute Duarte (2010), o consumo não deve ser reduzido a um ato passivo ou alienante, mas compreendido como um processo de objetificação e um trabalho de recontextualização. Por meio desse exercício, o sujeito retira o bem da sua condição de mercadoria anônima e o transforma em uma “posse inalienável”, imbuída de significados pessoais e sociais. No caso das mulheres em recuperação, essa transição é fundamental: a educação financeira permite que elas deixem de consumir como forma de “anestesia” para consumir como um ato de construção de sua própria cultura e identidade, tornando-se um projeto.

Além da compulsão, a vulnerabilidade financeira das mulheres era enraizada em um conjunto de “crenças limitantes” transmitidas socialmente, que funcionavam como *habitus* (Bourdieu, 2011), naturalizando a precariedade e a dívida. Essas narrativas internalizadas reforçavam a incapacidade de prosperar ou de gerir o próprio dinheiro. Mariana exemplificou a força dessas crenças que cerceavam a capacidade de planejamento e a agência:

Essa coisa das crenças limitantes foi uma coisa que me tocou muito, porque eu, eu realmente percebi que eu tinha várias crenças que me limitavam com relação às minhas finanças. Essa coisa do “Ah, o pobre nunca vai evoluir se não tiver dívida.”, “Ah, só se vive uma vez.”, “Pra quem que eu vou ficar guardando?” “Dinheiro é *pra* gastar mesmo.”, “Dinheiro na mão é vendaval.”.

Rosa, por sua vez, conectava seu padrão de consumo impulsivo a um aprendizado familiar que desvalorizava a poupança: “Eu sempre vivenciei uma relação com o dinheiro que não é boa. Eu posso gastar, ele se vai, não preciso guardar, né?”

Em outro caso, Mônica ligou o gasto descontrolado a uma afirmação de autonomia mediante traumas de infância, embora ainda manifestada por um consumo compensatório: “Agora eu tenho meu dinheiro, compro o que eu quiser, não tenho que dar satisfação *pra* ninguém”.

A naturalização dessas crenças e padrões de consumo refletem um alinhamento com o que Louis Dumont (1985) argumenta sobre o individualismo que, ao separar o sujeito do social e superestimar a autonomia do indivíduo, obscurece o fato de que as relações financeiras são sociais e culturais. A ideia de que a desorganização financeira é uma falha puramente pessoal ignora as estruturas sociais e as narrativas transmitidas que perpetuam a vulnerabilidade.

Para essas mulheres, a ausência de uma educação financeira formal na infância e juventude, uma lacuna muitas vezes marcada por questões de gênero, como Zelizer (2011) discute, contribuía para a manutenção desses padrões, limitando sua capacidade de imaginar e construir um futuro diferente. A “anestesia” e a internalização de crenças negativas agiam como um bloqueio à criatividade em sua dimensão mais fundamental: a capacidade de conceber soluções, reconfigurar trajetórias e agir nas próprias vidas.

A abordagem relacional como catalisadora de empoderamento e autonomia criativa

A intervenção do curso de educação financeira emergiu como um potente dispositivo psicossocial, demonstrando a capacidade de reverter o cenário de vulnerabilidade ao adotar uma pedagogia que desafiou a dicotomia de econômico e emocional. O sucesso do curso está ligado à sua abordagem, que pode ser interpretada como um “trabalho relacional” (Zelizer, 2011). Ele opôs-se ativamente à lógica dos “mundos hostis” (Zelizer, 2011), que postula uma separação rígida das esferas íntima e econômica — uma visão que historicamente marginalizou as mulheres do conhecimento financeiro. Em vez disso, o curso integrou o dinheiro às relações

afetivas e ao autoconhecimento, reconhecendo a profundidade emocional da experiência financeira.

O curso destacou-se por oferecer um ambiente de acolhimento e empatia, elementos essenciais para um público que frequentemente experimenta vergonha e isolamento em relação às suas dificuldades com o dinheiro. A metodologia foi percebida pelas participantes como uma espécie de intervenção terapêutica, capaz de ir além da superfície dos números para abordar a raiz emocional dos problemas. Uma participante ilustra essa dimensão ao descrever a experiência: “Parece quase uma consulta psicológica com o terapeuta, com a psicóloga, então, assim, a gente vai vendo na nossa vida o que desencadeia essa loucura toda” (Gilsa).

A figura da instrutora, elogiada por sua empatia e ausência de julgamentos, foi essencial para a criação de um espaço seguro, no qual a vulnerabilidade podia ser compartilhada. Celina destacou:

Você fala que as coisas que você fez na sua vida financeira; você não se sente julgada, né? Ela não faz a cara, como assim, você fez isso, né? E acho que isso é uma característica bem importante, porque a gente tem vergonha de falar do dinheiro, né?

A introdução de exercícios emocionais, como a “carta ao dinheiro”, que Giulia considerou “incrível”, facilitou uma reconciliação subjetiva com as finanças, permitindo uma reconfiguração criativa de sua percepção sobre o dinheiro. Esse processo de validação e autoconhecimento estimulou a criatividade das participantes, não apenas na resolução de problemas financeiros, mas na reimaginação de suas identidades e futuros.

Os resultados da intervenção refletiram-se em um empoderamento concreto e no desenvolvimento da autonomia, marcando a transição de uma temporalidade de “anestesia” para uma de “projeto” e “agência”. O dinheiro foi resignificado, adquirindo múltiplos “significados sociais” (Zelizer, 2011) que transcendiam o valor de troca, transformando-se em “dinheiro para a liberdade” e “dinheiro para a segurança”.

A sobriedade, aliada à estrutura e ao apoio do curso, forneceu a coragem e a consciência necessárias para a mudança de comportamento, levando a conquistas práticas e emocionais significativas. Isa relatou ter encontrado no curso a “coragem *pra* olhar *pra* minha situação financeira”, o que a impulsionou a alterar hábitos financeiros arraigados. Rosa compartilhou, com emoção, a experiência inédita de começar a poupar aos 47 anos, um marco de ruptura com padrões anteriores: “Eu tenho 47 anos, e agora que eu comecei a guardar dinheiro; me arrepiou para falar.”

Essa capacidade de poupança, antes inimaginável, representou uma reconfiguração criativa de seu futuro e uma concretização de agência. Ainda sob a óptica da antropologia do consumo, o ato de planejar e poupar adquire uma dimensão moral de respeitabilidade. Como aponta Miller (2002), o consumo pode ser visto como uma “tecnologia do cuidar”, em que a gestão do dinheiro é um ritual de devoção aos laços familiares. Ao aprender a poupar, as mulheres em recuperação não estão apenas guardando moedas, mas exercitando uma moralidade da sobriedade que valida sua nova identidade e sua agência criativa diante da vida. Carolina evidenciou

um novo nível de responsabilidade e consciência nas suas decisões, fundamental para o exercício da autonomia: “Pelo menos, se eu faço ‘caca’, eu faço consciente, né? Eu sei. Afinal, isso é ‘caca’. A instrutora falou que não pode fazer assim, então é essa chave da consciência, né?”

Celina sintetizou a conquista da liberdade de escolha e autonomia: “Agora, não, agora eu tenho a liberdade de escolha, não é? Então, se eu for fazer uma compra, eu tenho consciência do que aquilo vai me impactar ou não”.

Dessa forma, o consumo atua como um idioma para o desenvolvimento de relações e a produção de subjetividades. As escolhas financeiras e de consumo tornam-se narrativas do eu, construídas em relação a outros significativos e articuladas por meio de bens e lugares (Duarte, 2010). O aprendizado financeiro, portanto, oferece as ferramentas para que essas mulheres realizem atos de autodefinição, decidindo que tipo de consumidoras — e, conseqüentemente, que tipo de sujeitos — elas desejam ser.

Tais relatos demonstram que o curso não se limitou a fornecer ferramentas técnicas, mas fomentou uma reconfiguração de narrativas pessoais, mitigando a vulnerabilidade social e potencializando a capacidade das mulheres de conceber, planejar e construir futuros distintos. O sucesso da educação financeira, nesse contexto, reside em sua habilidade de estimular a agência das mulheres para (re)projetarem suas vidas financeiras e subjetivas, reconhecendo a complexidade social e simbólica de sua relação com o dinheiro e o potencial transformador da aprendizagem como um ato criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo solidificam a compreensão de que o dinheiro, longe de ser uma entidade neutra, opera como um “fato social total” (Mauss, 1974), atravessado por valores simbólicos e morais que moldam as subjetividades. Essa perspectiva desafia a visão utilitarista da economia, revalidando a crítica de Polanyi (2000) e Zelizer (2011) à suposta autonomia do mercado e abrindo caminho para uma ressignificação do papel da educação.

Para as mulheres em recuperação pesquisadas, a educação financeira transcendeu o domínio da técnica para consolidar-se como uma mediação cultural essencial. Por desconstruir a lógica dos “mundos hostis” (Zelizer, 2011), o curso permitiu ressignificar o consumo: de um ato compulsivo de “anestesia” para um “trabalho de construção cultural” e autodefinição (Duarte, 2010).

Nesse sentido, o artigo oferece uma contribuição estratégica ao campo da economia criativa. Enquanto a trajetória desse campo no Brasil foi frequentemente pautada por mapeamentos macroeconômicos e pelo fomento a setores industriais (Watanabe *et al.*, 2024), este trabalho pretendeu iluminar a vertente social e existencial da criatividade. Demonstra-se que o letramento financeiro, quando aliado a uma abordagem experiencial, funciona como dispositivo que mitiga “crenças limitantes” e vieses comportamentais (Pergher; Aymone, 2022), permitindo a sujeitos em vulnerabilidade exercerem sua agência criativa para (re)projetar suas vidas.

A transição da “anestesia” para o “projeto”, evidenciada nos relatos de mulheres que voltaram a estudar ou começaram a poupar pela primeira vez aos 60 anos, revela que a aprendizagem é um ato de criatividade existencial. Assim, a educação financeira emerge não apenas como ferramenta de gestão, mas como motor de inovação social, capaz de transformar trajetórias de exclusão em narrativas de autonomia. Conclui-se que o fortalecimento da economia criativa brasileira passa, necessariamente, pela valorização dessas tecnologias do cuidar e pelo reconhecimento da cultura material como suporte fundamental para a reconstrução de identidades e para o desenvolvimento humano integral.

Para o campo da educação, este estudo oferece uma contribuição ao demonstrar que a aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade, pode ser uma força motriz para o desenvolvimento de uma criatividade para a vida. Não se trata apenas de solucionar problemas financeiros, mas de reinventar a própria existência, de conceber e materializar novas possibilidades. Uma educação que reconhece a conexão do social, do emocional e do prático não só fornece ferramentas, mas nutre a capacidade inata de adaptação, inovação e resiliência. A educação financeira, nesse sentido, emerge como um modelo para outras áreas de aprendizagem que visam promover o empoderamento, a autoestima e a superação de ciclos de exclusão.

Embora este estudo tenha se beneficiado da profundidade de uma pesquisa qualitativa com um grupo específico, é essencial reconhecer suas limitações em termos de generalização. Contudo, os achados obtidos apontaram para a urgência de expandir a compreensão e a prática de intervenções educacionais que integrem as dimensões humanas do dinheiro. Futuras pesquisas, com metodologias diversas e em diferentes contextos, poderiam aprofundar a compreensão sobre como a educação pode continuamente fomentar a criatividade e o agenciamento em indivíduos e comunidades, transformando desafios em oportunidades de renovação e crescimento. A educação, quando holística e contextualizada, pode ser potente ferramenta para libertar o potencial criativo inerente a cada ser humano, mesmo diante de profundas adversidades.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. **A vida social das coisas**: as mercadorias sob uma perspectiva cultural. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. Os interstícios da hospitalidade. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 42-69, maio 2015.
- CASOTTI, Leticia. **À mesa com a família**: um estudo do comportamento do consumidor de alimentos. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- DUARTE, Alice. A antropologia e o estudo do consumo: revisão crítica das suas relações e possibilidades. **Etnográfica**, v. 14, n. 2, p. 363-393, jun. 2010.
- DUMONT, Louis. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- DUMONT, Louis. **Homo aequalis**: gênese e plenitude da ideologia econômica. São Paulo: Edusc, 2000.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. De quelques formes primitives de classification. *In*: MAUSS, Marcel (org.). **Essais de sociologie**. Paris: Minuit, 1968. p. 250-350.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. *In*: MAUSS, Marcel (org.). **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Epu/Edusp, 1974. v. 1. p. 11-16.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. *In*: MAUSS, Marcel (org.). **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974. p. 183-313.

MILLER, Daniel. **Teoria das compras**. São Paulo: Nobel, 2002.

MONTICELLI, Thais; ARAUJO, Anna Bárbara. Gênero, intimidade e economia: uma entrevista com Viviana Zelizer. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, e240031, 2024. <https://doi.org/10.1590/2238-38752024v1421>

MURGEL, Luciana Freire. Alcoolismo e dinheiro: reconfigurando narrativas de mulheres em vulnerabilidade social. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 15., 2025, Salvador. **Anais [...]**. 2025.

PERGHER, Bruno Spanevello; AYMONE, José Luís Farinatti. *Design virtual: ambiente virtual tridimensional como instrumento para a educação financeira de jovens e adultos brasileiros*. **Diálogo com a Economia Criativa**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 41-64, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.22398/2525-2828.7214164>

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP); EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Creative economy report 2013 - Special edition: widening development pathways**. Nova York; Paris: United Nations, 2013.

WATANABE, Jefferson Yuji; BORGES, Larissa de Moraes Barbosa; GUILHERME, Luciana Lima. Economia criativa: um olhar cronológico. **Diálogo com a Economia Criativa**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 73-91, jan./abr. 2024. <https://doi.org/10.22398/2525-2828.92573-91>

ZELIZER, V. A. **A negociação da intimidade**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2011.

Sobre a autora

Luciana Freire Murgel: Doutora em Antropologia do Consumo pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio de doutoramento sanduíche na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris e missão de estudos na Universidad de Buenos Aires, Argentina. Jornalista e publicitária, professora da área de Comunicação e Artes do Centro Universitário IBMR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Modernidade da UFF.

Conflito de interesses: nada a declarar — **Fonte de financiamento:** nenhuma.



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.



Jogar projetando e projetar jogando: desenvolvimento de propostas de jogos de *design* por meio da desconstrução de jogos convencionais

*Designing by playing and playing by designing:
developing design game concepts through the
deconstruction of conventional games*

Guilherme Bonotto Furman^I , Guilherme Parolin^{II} 

RESUMO

Ao mesmo tempo que jogos podem otimizar processos de *design* ao agregar interações lúdicas significativas a suas dinâmicas usuais, o conceito de jogos de *design* ainda é pouco explorado na teoria e difundido na prática. Assim, este trabalho propõe-se a investigar a facilitação do desenvolvimento de jogos de *design*. Para isso, é proposto um roteiro de *workshop* para desenvolvimento de jogos de *design* por meio da desconstrução de jogos convencionais, tais como dominó, Uno e Resta Um. O roteiro desenvolvido é validado por sua aplicação em uma turma de pós-graduação em Design, resultando no desenvolvimento de três propostas de jogos de *design*, as quais são apresentadas e discutidas sob a óptica dos jogos como artefatos de apoio ao processo projetual de *design*.

Palavras-chave: Jogos de *design*. Metodologia de projeto. Processo criativo.

ABSTRACT

At the same time that games can optimize design processes by adding meaningful playful interactions to their usual dynamics, the concept of "design games" is still underexplored in theory and not widely disseminated in practice. Therefore, this work aimed to investigate how to facilitate the development of design games. To that end, it proposed a workshop script for developing design games based on the deconstruction of conventional games such as "dominoes," "UNO," and "peg solitaire." The developed script was validated through its application in a graduate-level Design course, resulting in the development of three design game proposals. These are presented and discussed from the perspective of games as artifacts that support the design project process.

Keywords: Design games. Project methodology. Creative process.

^IUniversidade Federal de Pelotas – Pelotas (RS), Brasil. E-mail: guibf7g@gmail.com

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), Brasil. E-mail: guiruerume3@gmail.com

Recebido em: 20/10/2025. Aceito em: 06/03/2026

INTRODUÇÃO

Jogos de *design*, apesar de carecerem de uma definição precisa, altamente flexível e situada (Vaajakallio, 2012), podem ser entendidos, de modo geral, como jogos que visam apoiar o processo projetual de *design*, especialmente em abordagens participativas ou colaborativas (Brandt, 2006).

Jogos de *design* apresentam amplo potencial como ferramenta de auxílio a projetos de *design*, na medida em que a interação lúdica que eles agregam ao projeto fornece uma linguagem comum que facilita processos criativos colaborativos de geração de ideias, negociação e fluxo de trabalho e/ou proposição de cenários (Brandt, 2006). No entanto, como categoria, jogos de *design* são relativamente novos, sua literatura ainda é fragmentada e carecem de *framework* estruturado, ou seja, uma estrutura conceitual estruturada, que possibilita uma base para que esse tipo de artefato seja devidamente analisado e discutido (Vaajakallio, 2012).

Assim, este trabalho busca explorar o espaço pouco estruturado do desenvolvimento de propostas de jogos de *design* por meio da proposição da desconstrução de jogos convencionais como facilitador desse processo. É proposto um roteiro de *workshop* que formaliza esse desenvolvimento estruturado pelas etapas de um ciclo do processo iterativo de *design* de jogos: conceituação, prototipação, *playtest* e avaliação (Salen; Zimmerman, 2004). O roteiro é testado por sua aplicação prática, resultando em três propostas de jogos de *design*. Estas são apresentadas e seu processo de projeto e interações lúdicas contidas são discutidos sob a óptica dos jogos como artefatos culturais e respectivas retóricas culturais.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a seção seguinte apresenta as distinções entre jogo convencional e jogo de *design*, por meio de perspectivas históricas e conceituais da literatura, considerando o conceito de jogo em seu contexto usual e no âmbito de projetos de *design*. Depois, é apresentado o método de investigação empregado, detalhando-se o roteiro do *workshop* proposto e os procedimentos adotados na sua aplicação prática. A penúltima seção apresenta os jogos de *design* desenvolvidos durante a dinâmica. Por fim, a seção de conclusões traz inferências sobre os resultados obtidos e levanta pontos de interesse para pesquisas futuras.

JOGOS CONVENCIONAIS E JOGOS DE DESIGN

As subseções seguintes levantam conceitos importantes da bibliografia e diferenciam os conceitos de jogo convencional e jogo de *design*.

Diferentes perspectivas sobre jogos

Apesar de seu uso disseminado, não há uma definição clara para jogo. As diversas definições da bibliografia enfatizam ampla gama de características, como a presença de conflito ou disputa, a orientação a objetivos ou resultados, a presença da tomada de decisão, a ausência de ganho material, uma fuga da vida normal, voluntarismo do jogador, um caráter representacional, um grau de incerteza, a presença de elementos físicos, dentre outras (Vaajakallio, 2012). Apesar da aparente falta de consenso, a presença de regras que limitam os jogadores parece ser a única característica

comum a todas as definições, podendo ser identificada como a principal característica que diferencia o jogo da mera brincadeira (Salen; Zimmerman, 2004).

Sob uma perspectiva histórica, é possível ao menos identificar algumas ênfases dadas ao longo do tempo para o entendimento do papel e da relativa importância dos jogos para a sociedade. Segundo Vaajakallio (2012), inicialmente, pode-se citar a perspectiva biológica que, relacionada sobremaneira à obra *Homo ludens* (Huizinga, 2010), vê o jogo como brincadeira. Sob essa óptica, o jogo é alçado a um componente basal da formação biológica do ser humano, responsável por estruturar um círculo mágico¹ e essencial a ponto de caracterizar o ser humano como *homo ludens*.

Em contrapartida à visão de Huizinga (2010), pode-se citar a perspectiva sociológica. Associada majoritariamente à obra de Roger Caillois (2001), a lente da sociologia faz entender os jogos não como elementos fundamentais, prontos, mas como fenômenos emergentes, por meio das interações sociais. Para o presente trabalho, para além de ser uma perspectiva mais contemporânea, a ênfase de Caillois (2001) é interessante, pois soma, à perspectiva de desenvolvimento histórico, o entendimento dos jogos como artefatos culturais. Assim, torna-se possível enquadrar os jogos considerando suas retóricas culturais.

Retóricas culturais podem ser definidas como “discursos persuasivos, ou narrativas implícitas, consciente ou inconscientemente adotadas por membros de uma determinada filiação para convencer os outros da veracidade ou validade de suas crenças” (Sutton-Smith, 1997 *apud* Salen; Zimmerman, 2004), das quais estes fazem uso (Salen; Zimmerman 2004). Nessa linha, Sutton-Smith (2001) identifica uma série de sete retóricas culturais de jogos, três das quais são de origem antiga, remontando a jogos tradicionais da humanidade: (i) jogo como destino, centrada no elemento sorte e exemplificada pelos jogos de azar e que envolvem apostas; (ii) jogo como poder, que vê os jogos como forma de conflito e objetivando fortalecer o *status* dos jogadores, exemplificados por esportes e competições atléticas; e (iii) jogo como identidade, na qual jogos são enquadrados como forma de confirmar, manter ou avançar a identidade de uma comunidade de jogadores e que está presente em jogos folclóricos efetivados em festivais ou festas tradicionais comunitárias (Sutton-Smith, 2001). Já as outras quatro retóricas apresentam origem contemporânea: (iv) jogo como frivolidade, em que o jogo é uma ferramenta revolucionária oposicionista a uma visão de ética de trabalho, na qual é visto como uma atividade inútil; (v) jogo como progresso, a qual apresenta jogos como ferramentas educacionais para a educação e o desenvolvimento de capacidades cognitivas em jovens humanos ou animais; (vi) jogo como o imaginário, retórica na qual os jogos valorizam elementos de imaginação, flexibilidade e criatividade, que estão presentes em jogos que fazem uso de improvisação, arte, literatura e outras formas de cultura; e (vii) jogo como retórica do ego, segundo a qual o jogo existe para promover a evolução do ego, por meio de experiências intrínsecas de prazer, relaxamento e fuga (Sutton-Smith, 2001).

¹ Espaço conceitual separado do mundo real, com suas próprias regras e modos de agir. É criado por um jogo e é o que permite a interação lúdica que ocorre nele (Huizinga, 2010).

A compreensão das retóricas que são empregadas para enquadrar os jogos é largamente válida na medida em que a definição de jogo, por sua vez, é amplamente dependente do contexto em que é jogado (Vaajakallio, 2012). O Quadro 1 apresenta um sumário das retóricas culturais dos jogos.

Quadro 1. Retóricas culturais dos jogos.

| Retórica cultural (jogo como...) | Historicidade | Principais elementos | Exemplos |
|----------------------------------|---------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Destino | antiga | sorte e azar | jogos de azar |
| Poder | antiga | conflito e <i>status</i> | esportes |
| Identidade | antiga | identidade da comunidade | jogos folclóricos / tradicionais |
| Frivolidade | contemporânea | inutilidade | jogos casuais |
| Progresso | contemporânea | desenvolvimento cognitivo infantil | jogos educativos |
| O imaginário | contemporânea | improvisação e arte | jogos de colorir |
| Retórica do ego | contemporânea | experiências intrínsecas | escalada de montanhas |

Fonte: adaptado de Brian Sutton-Smith (2001).

Jogos no contexto do projeto de *design*

Apesar de poderem ser considerados como subcategorias de jogos, jogos de *design* compreendem um contexto bastante particular de aplicação de jogos, portanto, apresentam distinções notáveis. Brandt (2006) identifica quatro características comuns especificamente a jogos de *design*.

Primeiramente, assim como com os jogos convencionais, as regras representam um pilar central para a caracterização de jogos de *design*. Em segundo lugar, em jogos de *design*, não existem vencedores, não há competição ou incerteza quanto a quem vence o jogo. Como ferramenta projetual, jogos de *design*, ao contrário dos convencionais, não existem como um fim neles mesmos, mas pelo propósito de alcançar algo para além de si próprios. Como já exposto acima, jogos de *design* não são jogados meramente pela interação lúdica, mas usam a interação lúdica como forma de facilitar processos de projeto de *design*.

Uma terceira característica elencada por Brandt (2006) é a de que jogos de *design* incentivam a colaboração, ou seja, têm o propósito de “preparar o palco” para a colaboração. Sob essa óptica, podem ser entendidos como uma ferramenta de projeto aplicada com o intuito de fornecer uma linguagem comum que possibilita a interação e assim facilita a colaboração de *designers* e *stakeholders*. Na medida em que estes últimos podem ser leigos quanto a processos projetuais ou de inovação, jogos podem desempenhar um papel importante para facilitar a participação de *stakeholders* em nível satisfatório.

Por fim, o mesmo autor identifica que os jogos de *design* devem contar com peças de jogo tangíveis. Para além de ser um elemento-chave para proporcionar a característica de jogos de *design* como ferramentas de incentivo à colaboração, peças de jogo tangíveis são elementos com potencial de auxiliar a guiar os movimentos de *design* em um projeto, codificando estes últimos nas mecânicas, objetos e ações do jogo de *design*.

Possivelmente, a principal diferença dos jogos no contexto do projeto de *design* para os de aplicação em contextos convencionais esteja na medida em que a interação lúdica não se dá como fim nela mesma, mas como forma de alcançar um objetivo prático relacionado ao projeto.

Nessa linha, Brandt (2006) lista três grandes campos de aplicação de jogos de *design*. Adotando uma perspectiva de seu objetivo quando utilizados no projeto, jogos de *design* podem ser empregados para ideação; negociação e fluxo de trabalho; e/ou facilitação de cenários. O jogo de *design* como ferramenta de ideação normalmente envolve elementos de chance e azar, e sua mecânica de jogo usualmente envolve justapor elementos que, à primeira vista, não parecem combinar. Baralhos de ideação (*ideation decks*) são exemplos de *design* de jogos para ideação.

Em segundo lugar, o jogo de *design* para negociação e fluxo de trabalho é normalmente empregado como forma de estabelecer-se uma linguagem comum a participantes no projeto, permitindo um diálogo produtivo ao fornecer uma linguagem comum para articulação de suas demandas e desejos de forma concreta. Normalmente, são jogos de tabuleiro e podem ser identificados também pelo termo jogos de empresa (Gramigna, 2007).

Em terceiro lugar, jogos de *design* orientados à facilitação de cenários envolvem a encenação de papéis (normalmente dos usuários) em cenários criados pela dinâmica de jogo. Usualmente, envolvem dinâmicas de *role play*, prototipação de experiências; *body storming* e outros métodos baseados em encenação.

Traçando-se um paralelo com a noção de retórica cultural dos jogos levantada anteriormente, pode-se identificar majoritariamente nos jogos de *design* as retóricas do jogo como o imaginário e do jogo como identidade. A primeira ocorre na medida em que propósitos de jogos de *design*, como o de facilitação de processos de ideação e de cenários, aplicam o jogo como ferramenta de facilitação criativa, lidando largamente com aspectos como improvisação e arte, que caracterizam tão fortemente essa retórica. A segunda, por sua vez, dá-se na medida em que o uso de jogos de *design* para facilitação de negociação e fluxo de trabalho aplica o jogo com forma de identificar, fortalecer, afirmar e justapor as identidades do *designer*, usuário e demais participantes e interessados no projeto. De forma similar, quando do uso do jogo de *design* na facilitação de cenários, a afirmação de identidades (passadas, presentes e futuras) é fundamental e pode ser facilitada por meio dos jogos. O Quadro 2

Quadro 2. Usos de jogos de design.

| Usos | Ideação | Negociação e fluxo de trabalho | Cenários |
|-------------------|--------------------------|---|---|
| Objetivo | Gerar e comunicar ideias | Mediar a colaboração entre <i>designers</i> , usuários e demais <i>stakeholders</i> ; "gamificar" o processo projetual de <i>design</i> | Facilitação da elaboração e comunicação de cenários |
| Retórica cultural | Jogo como o imaginário | Jogo como identidade | Jogo como identidade; Jogo como o imaginário |

Fonte: adaptado de Brandt (2006).

apresenta um resumo dos três usos de jogos de *design*, assim como as retóricas culturais identificadas.

Com base no exposto, são formalizadas abaixo as definições do presente trabalho para jogo convencional e jogo de *design*. Para a primeira, é adotada uma definição formalizada por Salen e Zimmerman (2004) para jogos em geral, por entender-se tratar de uma definição bastante abrangente: "Jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável" (Salen; Zimmerman, 2004, p. 95).

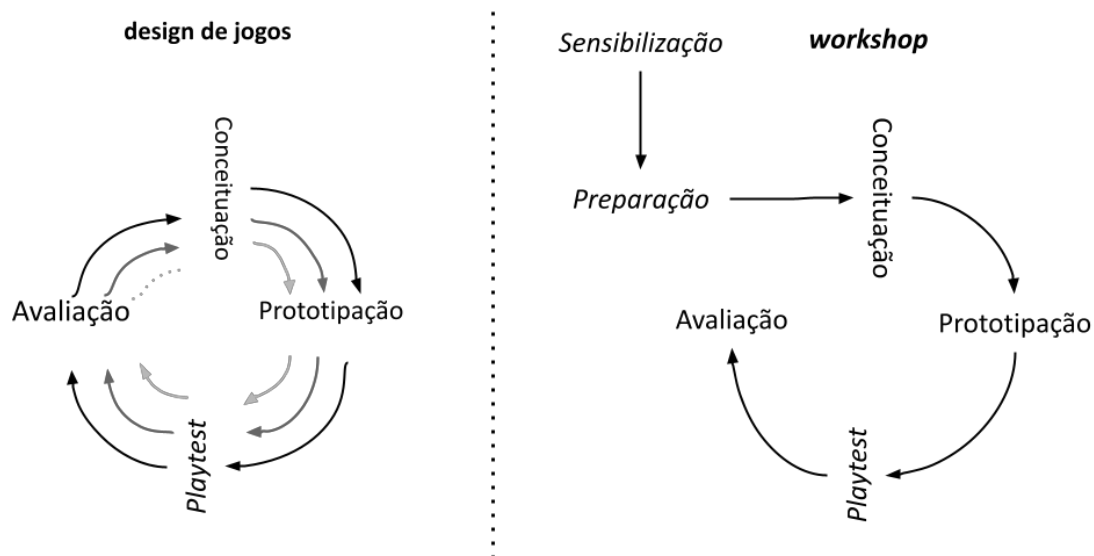
Já para jogo de *design*, é formalizada uma definição original dos autores embasada majoritariamente nas contribuições de Brandt (2006) quanto ao conceito de jogos de *design* exploratórios e de Vaajakallio (2012) com respeito a jogos para colaboração em *design*. Com base nessas referências, jogos de *design* são aqui entendidos, portanto, como uma ferramenta projetual, na forma de um artefato tangível, para facilitação de processos colaborativos de ideação, negociação ou exploração de cenários em *design* por meio da interação lúdica de jogo, compreendendo um conflito artificial, sem vencedores, mediado por regras explícitas e sucedendo em um resultado explícito.

Partindo do exposto, a questão que motiva a presente pesquisa é definida como a investigação do desenvolvimento de jogos de *design*, por meio da desconstrução de jogos convencionais, que por sua vez apresentam objetos, ações, espaços, regras e mecânicas de jogo de conhecimento largamente disseminado. Dessa forma, entende-se que sua aplicação como insumo ao processo de desenvolvimento de novos jogos de *design* pode facilitar processos criativos de analogias e sobreposições (De Bono, 2015), assim otimizando o processo de desenvolvimento.

Ressalta-se que o termo desconstrução não é empregado aqui em seu sentido propício, ou seja, como abordagem de pensamento proposta por Jacques Derrida (*apud* Vasconcelos, 2003), mas sim meramente como atividade de reconfiguração conceitual de dado artefato. Dessa forma, define-se, para o âmbito do presente trabalho, o processo de desconstrução como consistindo em duas atividades subsequentes e dependentes uma da outra: primeiramente, uma destruição (conceitual) do artefato, compreendendo a fragmentação de suas partes constituintes e, então, sua reconstrução (conceitual), por meio do rearranjo e da modificação das partes constituintes caracterizadas anteriormente.

MÉTODO

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, marcado por exploração teórico-prática e exploratória. Para a efetivação da investigação proposta, desenvolveu-se um roteiro para *workshop* de desenvolvimento de jogos de *design*, por meio da desconstrução de jogos convencionais. O roteiro do *workshop* foi estruturado de modo a simular um ciclo do processo iterativo de *design* de jogos (Salen; Zimmerman, 2004), composto das etapas de conceituação, prototipação, *playtest* e avaliação (*feedback*) (Figura 1). O Quadro 3 apresenta uma esquematização dos usos de jogos de *design*, cujas etapas e respectivas atividades são mais bem detalhadas a seguir.



Fonte: Adaptado de Salen e Zimmerman (2004).

Figura 1. O processo iterativo de *design* de jogos como aplicado no *workshop*.

Quadro 3. Usos de jogos de *design*.

| Etapa | Atividade | Descrição | Duração (min) |
|----------------|--|--|---------------|
| Sensibilização | Teoria: jogos de <i>design</i> | Apresentação dos principais temas e conceitos pertinentes | 40 |
| Preparação | Formação dos grupos | Formação de duplas | 5 |
| | Sorteio de jogos convencionais | Seleção aleatória de 2 jogos convencionais | 5 |
| Conceituação | Exploração livre dos jogos convencionais | Tempo livre para experimentação e (re)familiarização com os jogos | 10 |
| | Seleção de jogo convencional | Escolha de 1 dos 2 jogos convencionais | 5 |
| | Desenvolvimento de proposta de jogo de <i>design</i> | Geração, seleção e detalhamento de ideias | 30 |
| Prototipação | Prototipação do jogo de <i>design</i> | Formalização das regras do jogo por meio do manual de instruções e das peças de jogo tangíveis | 20 |
| Playtest | Publicação dos jogos de <i>design</i> | Realocação dos jogos entre as duplas | 5 |
| | Sessões de <i>playtest</i> | Sessões de <i>playtest</i> das propostas desenvolvidas | 20 |
| Avaliação | Sessões de <i>feedback</i> | Relatos da experiência de <i>playtest</i> abertos para o grupo maior | 20 |
| Total | | | 160 |

A atividade completa tem duração total de 160 minutos, contemplando todas as etapas do processo de desenvolvimento de jogos de *design*. A seguir, cada uma das etapas é descrita em detalhes.

Na etapa inicial de sensibilização, a atividade começa com uma apresentação teórica sobre jogos de *design*, abordando os principais temas e conceitos pertinentes

ao *design* de jogos e aos jogos de *design*. Essa etapa tem duração de 40 minutos e busca familiarizar os participantes com o referencial teórico necessário para o desenvolvimento das propostas.

Na etapa de preparação, ocorre a formação de duplas para o desenvolvimento do projeto, com duração de 5 minutos. Em seguida, são sorteados os jogos convencionais, em que cada grupo recebe aleatoriamente dois jogos convencionais que servirão como base para o projeto. Essa atividade de sorteio leva 5 minutos.

A etapa de conceituação começa com um período de exploração livre dos jogos convencionais sorteados, permitindo aos participantes experimentar e se (re)familiarizar com as mecânicas dos dois jogos durante 10 minutos. Depois dessa exploração, cada grupo decide-se, de forma livre e não estruturada, sobre qual dos dois jogos convencionais será o mote do projeto. Esse processo leva 5 minutos. A etapa encerra-se com o desenvolvimento da proposta de jogo de *design*, em que os grupos dedicam 30 minutos à geração, seleção e detalhamento de ideias, considerando a desconstrução do jogo convencional escolhido.

A seguir, na etapa de prototipação, durante 20 minutos, os grupos dedicam-se à prototipação do jogo de *design*, formalizando as regras, por meio do desenvolvimento de um manual de instruções, e elaborando as peças de jogo tangíveis necessárias para a materialização da proposta.

A etapa de *playtest* inicia-se com a publicação dos jogos de *design*, em que cada proposta desenvolvida é realocada para outro grupo em um processo que dura 5 minutos. Em seguida, ocorrem as sessões de *playtest* das propostas desenvolvidas, permitindo aos grupos experimentarem os jogos criados por seus colegas durante 20 minutos.

Por fim, na etapa de avaliação, a atividade é finalizada com sessões de *feedback*, em que os participantes relatam suas experiências de *playtest* em discussões abertas para o grupo maior, fornecendo *feedback* sobre as propostas experimentadas. Essa etapa tem duração de 20 minutos.

A validação do roteiro, em caráter experimental, detalhada na sequência, deu-se mediante sua aplicação com alunos de mestrado e doutorado em Design do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina de Processos Criativos em Design.

Etapas de sensibilização e preparação

As primeiras duas etapas situam-se fora do *workshop* propriamente dito, visto que lhe servem como etapas preparatórias. Primeiramente, a etapa de sensibilização consistiu no fornecimento (por meio de aula expositiva) de algumas das bases teóricas e conceitos relevantes com relação a jogo e jogos de *design*. Abordaram-se requisitos e propósitos de jogos de *design*, de modo a fornecer bases teórico-conceituais para os desenvolvimentos práticos do *workshop*. Ressalta-se que, na medida em que os participantes não possuíam, sobremaneira, conhecimentos ou *expertise* em *design* de jogos propriamente, essa sensibilização teve papel crucial para a efetivação adequada das dinâmicas subseqüentes.

Em um segundo momento, na etapa de preparação, houve a formação de duplas e o sorteio de dois jogos por dupla. Os jogos disponibilizados para sorteio, obtidos do acervo pessoal dos pesquisadores, foram selecionados por conveniência e considerando seu caráter como jogo clássico, ou seja, de conhecimento amplo e reconhecido na cultura em geral. Foram disponibilizados oito jogos convencionais para sorteio: Uno (2 baralhos), dominó, *Story Cubes*, Resta Um (base quadrada), Resta Um (base triangular), baralho de *Magic* e baralho espanhol.

Os participantes foram divididos em três duplas, cada uma recebeu dois jogos por sorteio. A dupla A recebeu Resta Um (quadrado) (Figura 2a) e *Story Cubes* (Figura 2b), a dupla B recebeu Uno (Figura 2c) e dominó (Figura 2d) e a dupla C, Resta Um (triangular) (Figura 2e) e *Magic* (Figura 2f).



Figura 2. Distribuição dos jogos para as duplas.

Cada dupla procedeu, então, à exploração livre de cada um dos dois jogos. As instruções fornecidas para os participantes foram as seguintes: “Adapte o jogo para ser um jogo de *design*. Essa desconstrução do jogo deve poder auxiliar o *designer* em alguma(s) etapa(s) do projeto que tem como *briefing* ‘Como eu posso sentar nos espaços abertos?’ Para tangibilizar sua proposta, elabore um minimanual de instruções de como o jogo pode ser usado para essa nova finalidade”.

Os grupos também foram lembrados dos quatro requisitos que caracterizam os jogos de *design*: “incentivo à colaboração”, “não existem vencedores”, “regras” e “peças de jogo tangíveis”, e dos três propósitos possíveis para o projeto: “para trazer novos estímulos criativos” (ideação), “para facilitar o diálogo” (negociação e fluxo de trabalho) e “para atuar em cenários possíveis” (cenários).

Etapas de conceituação e prototipação

Concluídas essas etapas, iniciou-se propriamente o projeto do jogo de *design*. Primeiramente, na etapa de conceituação, as duplas de projeto procederam, inicialmente, à exploração livre das potencialidades dos jogos convencionais fornecidos. Nesse primeiro momento, os grupos iniciaram uma investigação de forma não estruturada dos dois jogos sorteados, lembrando suas mecânicas e testando-os de forma rápida. A seguir, as duplas definiram um dos dois jogos convencionais para ser o mote do projeto. Não foi fornecido nenhum método para tal, o que ficou a cargo de cada grupo.

Partindo dessa escolha, o jogo convencional foi ressignificado por meio do desenvolvimento de uma proposta de jogo de *design* baseada em seus princípios. Os participantes tiveram liberdade para definir o método e as técnicas de *design* que considerassem mais aplicados à atividade criativa, assim como estipular o propósito para seu jogo de *design* a ser desenvolvido (ideação, negociação e/ou cenários). Os grupos também foram constantemente lembrados dos requisitos de projeto (presença de regras, ausência de vencedores, incentivo à colaboração e peças de jogo tangíveis) ao longo do processo.

A fase de projeto culminou com a etapa de prototipação, na qual os participantes desenvolveram um manual de instruções e peças de apoio ao jogo proposto, por meio dos materiais fornecidos: folhas de papel A4 e A3, canetinhas hidrocor e lápis de cor.

Etapas de *playtest* e avaliação

Os momentos finais do *workshop* foram iniciados com a etapa de *playtest*, em que houve o rearranjo dos jogos de *design* entre os grupos. Os jogos de *design* elaborados junto com seus manuais, nesse momento, foram passados na sala para a equipe ao lado, que teve de ler as instruções dos manuais, compreender os comandos de normas e jogá-los. Ao mesmo tempo, foi anotando suas experiências e desafios encontrados para entender o manual e jogar o jogo.

Na última etapa (avaliação), cada dupla de projeto procedeu a sessões de *feedback* (relatos de experiência dos *playtests*) para o grande grupo. Os participantes forneceram sugestões e críticas livres, relatando facilidades e dificuldades na experiência de jogo.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Essa seção apresenta os resultados do *workshop*, quais sejam: as propostas de jogos de *design* desenvolvidas. Uma delas consistiu na modificação do jogo convencional Uno, convertendo-se no Unovação (Figura 3), cuja função era ressignificar os elementos do jogo para o contexto do *design*. Como exemplo, as cores das cartas passaram a significar conceitos como significado, mercado e estético. A mecânica central de jogo consistiu em, partindo de um mesmo problema de *design* definido em conjunto pelo grupo, cada participante pegar uma carta e, por meio de suas indicações, propor uma ideia inovadora.



Figura 3. *Playtest* do jogo Unovação.

Um segundo jogo de *design* desenvolvido foi elaborado partindo da desconstrução do jogo Resta Um com base quadrada. No Conecta Um (Figura 4), foi exigida a participação de ao menos um especialista de uma área de interesse do projeto de *design*. O objetivo era fortalecer as ideias e restrições de criação de um produto da área do especialista. Portanto, a interação lógica (provinda do especialista) com a inventiva (de pessoa leiga de outra área) promoveria melhor desenvolvimento do objeto ao fim da dinâmica. Nesse jogo, caso se movimentasse uma peça, e esta permanecesse ao lado da outra, era necessária a geração da ideia dentro da área de especialidade.

Por fim, o terceiro jogo de *design* desenvolvido, assim como o segundo, foi elaborado por meio na desconstrução do convencional Resta Um, porém de base triangular. Sem nome, esse terceiro jogo (Figura 5) teve como objetivo auxiliar o *designer* a selecionar a melhor ideia de produto. Peças foram sendo progressivamente colocadas no tabuleiro, junto com uma ideia de aprimoramento do produto. Completado o tabuleiro, a dinâmica de jogo mudou e os participantes deveriam retirar as ideias (e sua materialização: as peças), até que restasse a última peça.

Como ferramentas criativas para os fins supracitados, jogos de *design* devem, sobremaneira, aplicar as retóricas culturais mais alinhadas a processos criativos. Tais retóricas seriam as do jogo como imaginário, pela sua relação direta com a criatividade, e do jogo como identidade, a qual estaria alinhada à adequação do artefato

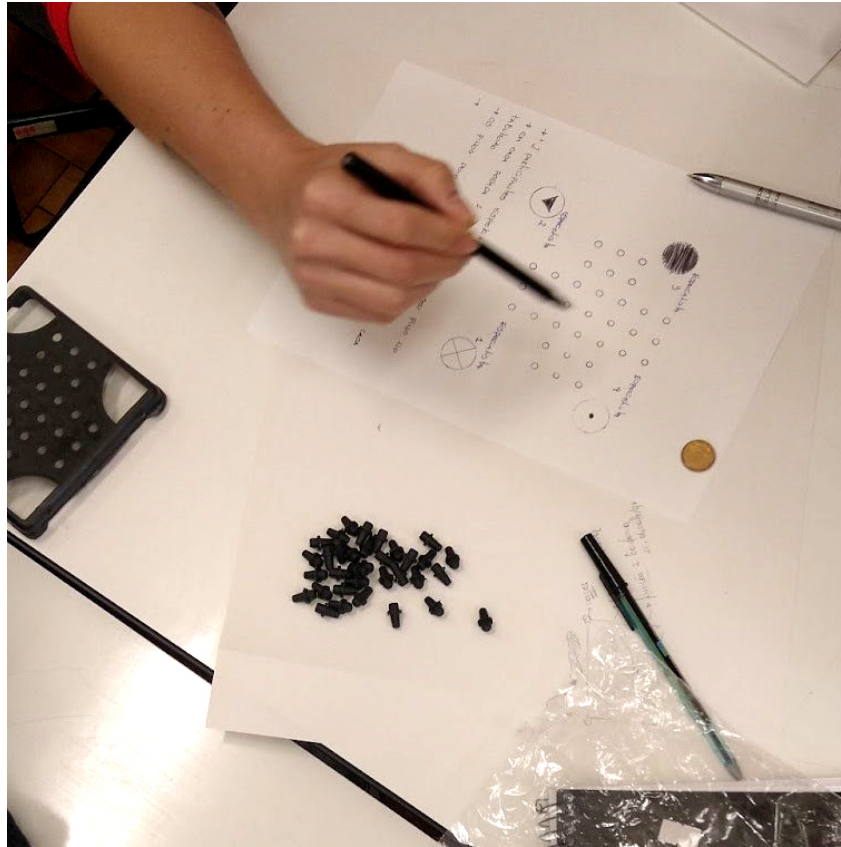


Figura 4. Playtest do jogo Conecta Um.

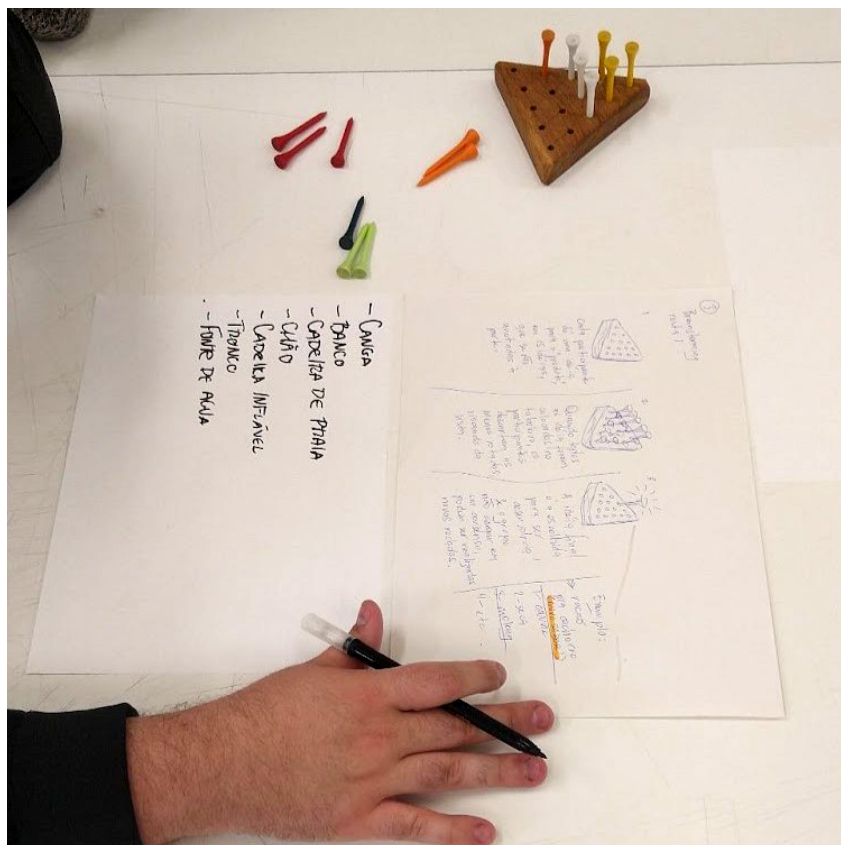


Figura 5. Playtest do jogo elaborado com base no Resta Um.

ao público-alvo e à adequação social e cultural, de forma ampla, do artefato em projeto. A seleção de jogos convencionais aplicados no *workshop* apresentou, positivamente, retóricas culturais variadas e majoritariamente diferentes das mais alinhadas ao processo criativo. Da seleção maior de seis jogos sorteados a todos os grupos, os três convencionais devidamente desconstruídos (2 Resta Um e 1 Uno) foram os que, inclusive, não apresentaram nenhuma das duas retóricas mais alinhadas ao processo criativo. Esse ponto demonstra o potencial de adaptação das retóricas culturais dos jogos convencionais para aquelas mais apropriadas ao processo criativo do *designer* e indica o potencial de aplicação de mais e diferentes jogos convencionais como insumo para a atividade desconstrutiva. O Quadro 4 apresenta uma relação dos jogos convencionais disponibilizados, assim como os de *design* desenvolvidos e respectivas retóricas culturais principais.

Quadro 4. Retóricas culturais dos jogos aplicados no *workshop*.

| Retórica cultural (jogo como...) | Dominó | Story Cubes | Magic | Baralho espanhol | Uno | Resta Um | Unovação (Uno) | Conecta Um (Resta Um) | [sem título] (Resta Um) |
|----------------------------------|--------|-------------|-------|------------------|-----|----------|----------------|-----------------------|-------------------------|
| Destino | | | ✓ | | | | | | |
| Poder | | | ✓ | | ✓ | | | | ✓ |
| Identidade | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| Frivolidade | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| Progresso | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| Imaginário | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | |
| Retórica do ego | | | ✓ | | | | | | |

CONCLUSÃO

Jogos de *design* apresentam amplo potencial como ferramenta de auxílio a projetos de *design*, na medida em que a interação lúdica que eles agregam ao projeto fornece uma linguagem comum, que facilita processos criativos colaborativos de geração de ideias, negociação e fluxo de trabalho e/ou proposição de cenários (Brandt, 2006). No entanto, como categoria, jogos de *design* são relativamente novos, sua literatura ainda é fragmentada e carece de *framework* estruturado, que possibilite uma base para que esse tipo de artefato seja devidamente analisado e discutido (Vaajakallio, 2012).

Assim, este trabalho buscou explorar o espaço pouco estruturado do *design* de jogos de *design* por meio da desconstrução de jogos convencionais como facilitador do processo de projeto de jogos de *design*. Foi proposto um roteiro de *workshop* para formalizar esse desenvolvimento, o qual é estruturado nas etapas de um ciclo

do processo iterativo de *design* de jogos: conceituação, prototipação, *playtest* e avaliação (Salen; Zimmerman, 2004). O roteiro é testado com base em sua aplicação prática, resultando em três propostas de jogos de *design*.

Tal processo foi, notadamente, altamente exploratório. Na aplicação do *workshop*, notou-se que os participantes fizeram uso sobremaneira de seu repertório pessoal com dado jogo clássico como forma de embasar seus esforços de projeto. Tal repertório pessoal pode ser entendido como sendo composto por experiências com o jogo, muitas delas marcadas por nostalgia, assim como por ideias e conceitos relacionados ao jogo, por meio da sua constância como item cultural no imaginário coletivo. Nesse ponto, o processo de desconstrução dos jogos convencionais pode ser entendido como adaptação das retóricas culturais que esses jogos originalmente apresentam.

Quanto à natureza dos resultados do experimento, observou-se que a dinâmica de jogo atuou principalmente como dispositivo de ideação guiada por restrições. Os jogos induziram a ciclos curtos e repetidos de geração de ideias, o que favoreceu um processo predominantemente divergente no início (ao ampliar o repertório de possibilidades e obrigar associações menos óbvias), especialmente por meio da aleatoriedade e da combinação de atributos, como no Unovação, em que a carta reinterpreta critérios e dispara propostas. Ao mesmo tempo, a materialidade das peças e a estrutura de turnos/regras introduziram um segundo movimento, mais convergente: as ideias não eram apenas lançadas, mas precisavam ser formuladas em termos compreensíveis para o grupo, negociadas e encaixadas no vocabulário do jogo (categorias, cores, ações permitidas).

Em relação ao problema original do *workshop* ("Como eu posso sentar nos espaços abertos?"), os resultados sugerem que as propostas desenvolvidas apoiaram o processo projetual dos participantes: (i) ajudaram a manter foco no *briefing*, ao transformar o enunciado em uma referência recorrente para a tomada de decisão durante as rodadas; (ii) auxiliaram na explicitação de pressupostos, por exemplo, o que se entende por sentar e quais espaços abertos estavam sendo considerados; e (iii) estimularam a exploração de alternativas por diferentes lentes, por exemplo, os atributos acionados no Unovação, a combinação de inventividade e restrições de domínio no Conecta Um e a seleção/depuração progressiva no jogo baseado no Resta Um triangular.

De modo geral, os três jogos de *design* foram considerados bem-sucedidos pelos grupos durante a etapa de avaliação, não sendo sugeridas grandes mudanças pelos participantes. Ainda que os jogos demandem ajustes de clareza e operacionalização típicos de protótipos iniciais, por exemplo, precisão do manual e definição do que constitui uma ideia válida em cada rodada, os manuais de instrução, em sua ampla diversidade, fazendo uso de informações tanto textuais quanto imagéticas, foram bem compreendidos pelos participantes e as dinâmicas foram capazes de produzir discussões e encaminhamentos pertinentes ao problema proposto, funcionando efetivamente como mediadoras do diálogo e como estruturas de exploração de possibilidades criativas.

Para além da aplicação do modelo aqui descrito com outros jogos convencionais, sugere-se que trabalhos futuros repliquem a investigação com novas equipes e de diferentes configurações e contextos. Pelo caráter exploratório deste estudo, entende-se que muitas melhorias e adaptações podem ainda ser feitas no roteiro proposto.

REFERÊNCIAS

- BRANDT, Eva. Designing exploratory design games: a framework for participation in participatory design? *In*: CONFERENCE ON PARTICIPATORY DESIGN, 9., 2006. *Anais [...]*. 2006.
- CALLOIS, Roger. **Homem, jogos e discursos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DE BONO, Edward. **Lateral thinking: creativity step by step**. Nova York: Harper Perennial, 2015.
- GRAMIGNA, Maria Rita. **Jogos de empresa**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of play: game design fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.
- SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. Harvard: Harvard University Press, 2001.
- VAAJAKALLIO, K. **Design games as a tool, a mindset and a structure**. Helsinki: Aalto University, 2012.
- VASCONCELOS, José Antônio. O que é a desconstrução? *Revista de Filosofia*, Curitiba, v. 15, n. 17, p. 73-78, jul./dez. 2003. <https://doi.org/10.7213/rfa.v15i17.3421>

Sobre os autores

Guilherme Parolin: Doutor em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor assistente dos cursos de Design da Universidade Federal de Pelotas.

Guilherme Bonotto Furman: Mestre em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Conflito de interesses: Nada a declarar – **Fonte de financiamento:** Nenhuma.

Contribuições dos autores: Parolin, G.: Conceituação, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição. Supervisão. Furman, G. B.: Conceituação, Metodologia, Validação, Escrita – Revisão e Edição.



Educação profissional e tecnológica no ensino médio no século XXI: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal

Vocational and technological education in secondary education in the 21st century: a comparative study between Brazil and Portugal

Rayanne Ohana Gomes Ferreira^I , Daniel Kamlot^{II,III,IV} 

RESUMO

Este artigo objetiva comparar a educação profissionalizante e tecnológica (EPT), no ensino médio, do Brasil e de Portugal, por meio de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, com base em revisão documental e bibliográfica. O estudo, em seu cerne, busca articular a importância da EPT no atual contexto econômico, bem como as peculiaridades de cada país, incluindo aspectos históricos, estruturais e os atuais movimentos de valorização da modalidade de ensino, utilizando como base documentos de organizações como Unesco, IBGE e ILO. Em relação aos principais resultados alcançados, conclui-se que cada país apresenta seus prós e contras, e Portugal demonstra maior consolidação e adesão ao modelo profissionalizante no ensino secundário.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Ensino médio. Políticas educacionais. Brasil. Portugal.

ABSTRACT

This article aims to compare vocational and technological education (VTE) in secondary education in Brazil and Portugal through a descriptive research with a qualitative approach, based on a documentary and bibliographic review. The study, in its kernel, seeks to articulate the importance of VTE in the current economic context, as well as the specific characteristics of each country, including historical and structural aspects, and recent efforts to promote this educational model, drawing on documents from organizations such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), and International Labour Organization (ILO). After the analyses, it is concluded that each country presents its own strengths and weaknesses, with Portugal showing greater consolidation and adherence to the vocational education model at the secondary level.

Keywords: Vocational and technological education. High school. Educational policies. Brazil. Portugal.

^IEscola Superior de Propaganda e Marketing – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: rayanne58379ferreira@yahoo.com

^{II}Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: danielkamlot@yahoo.com.br

^{III}Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

^{IV}Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Recebido em: 06/11/2025. Aceito em: 25/02/2026

INTRODUÇÃO

O mundo tem passado, nas últimas décadas, por diversas e profundas transformações em múltiplos âmbitos: social, político, econômico e tecnológico. Essa realidade não é diferente nos países ibero-americanos. No ambiente corporativo contemporâneo, novas profissões e avanços tecnológicos elevam as exigências de ingresso e, diante disso, torna-se mais necessário o preparo dos jovens que irão enfrentar as novas demandas do mundo profissional. Brasil e Portugal são exemplos que ainda apresentam altas taxas de desemprego entre jovens, apesar das recentes melhoras.

Nesse contexto, o investimento na educação profissional e tecnológica (EPT) torna-se crucial para reduzir o desemprego entre os jovens. A EPT, apresentada em detalhes nas seções subsequentes, é um modelo educacional utilizado em diversos países, inclusive Brasil e Portugal que, de acordo com pesquisa realizada pelo Itaú (2023), é uma das formas de ensino brasileiro mais bem avaliadas pelos empresários.

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise comparativa da educação profissionalizante de nível médio no Brasil e em Portugal, por meio das modalidades ofertadas, da estrutura curricular e organizacional, bem como do número de matrículas registrado em cada país. Busca-se, por essa comparação, compreender quais práticas poderiam ser adaptadas de um contexto para o outro, com o intuito de aprimorar os respectivos sistemas educacionais e torná-los mais eficazes, visando à entrada de jovens no mundo corporativo.

A escolha por Brasil e Portugal como objetos de comparação justifica-se por diferentes razões, incluindo os desafios comuns na inserção de jovens no mercado de trabalho e as semelhanças históricas, culturais e educacionais. Diante desses fatores, a comparação dos modelos de EPT de ambas as nações é pertinente. Para tanto, a análise baseia-se em dados estatísticos previamente publicados, documentos oficiais e pesquisas anteriores.

Antes de iniciar a comparação das modalidades oferecidas, faz-se necessário delimitar o conceito de EPT adotado neste estudo, em que a é compreendida como modalidade de ensino que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho (Brasil, [2025?]).

Ressalta-se que é relevante levar em consideração a diferença no ano letivo: no Brasil, normalmente, este começa em fevereiro e vai até dezembro; já em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, começa em setembro e vai até agosto do ano seguinte.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está dividido em três seções: a EPT e o atual contexto econômico, com o objetivo de entender a importância da EPT no atual contexto econômico que presencia diversas mudanças; a EPT no Brasil, cujo objetivo é relatar a trajetória histórica da EPT no país e onde ela se encontra atualmente; e a EPT em Portugal, que tem como objetivo mostrar a trajetória histórica e o atual contexto da EPT no país.

A EPT E O ATUAL CONTEXTO ECONÔMICO

Ao longo dos anos, a sociedade tem presenciado diversas transformações profundas na estrutura econômica, vivenciando recentemente a economia da informação, a economia do conhecimento e, atualmente, a economia criativa, posta pela sociedade como substituta dos dois termos anteriores (Moller; Valiati, 2016). Essas transformações econômicas, juntamente com outros fatores, influenciaram a estruturação do mercado de trabalho nacional (Proni, 2023), o qual tem apresentado diferentes taxas de desemprego ao longo dos anos (IBGE, 2025).

Já no cenário global, segundo a Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2024a), a taxa de desemprego, considerando todas as faixas etárias, também tem variado nos últimos anos, atingindo 5,1% em 2023.

No que se refere ao desemprego global de jovens de 15 a 24 anos, o cenário não é diferente em relação às oscilações da taxa. Em 2023, o índice de desemprego alcançou 13%, valor 0,8 ponto percentual inferior ao observado no período pré-pandemia (ILO, 2024b).

Em relação aos países de interesse do presente estudo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), a taxa de desemprego no Brasil entre jovens de 18 a 24 anos foi de 12,9% no quarto trimestre de 2024. Em Portugal, o Gabinete de Estratégia e Estudos (GEE, 2025) estimou-a em 20,5% em dezembro de 2024.

Uma modalidade de ensino apresentada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2024) como forma de fomentar o emprego e o chamado “trabalho decente” é a EPT, promovida por meio de uma abordagem de formação ao longo da vida (lifelong learning), que atua no fomento ao emprego, ao trabalho decente, ao crescimento econômico inclusivo e sustentável, à igualdade social e à sustentabilidade ambiental.

A EPT NO BRASIL

No contexto brasileiro, a trajetória da EPT é longa e complexa, que remonta ao início do século XIX, especificamente em 1809, quando D. João VI, à época príncipe regente, criou o Colégio das Fábricas, no porto do Rio de (Brasil, 1999 apud Brasil, 2007).

Embora essa instituição tenha contado com dez unidades com oito aulas operativas (Batista; Müller, 2015), o marco fundador da EPT é normalmente atribuído a 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, voltadas para o ensino profissional primário e gratuito, facilitando assim o acesso de jovens de baixa renda a essa formação. Desde então, a EPT passou por diversos marcos históricos, entre os quais se destacam a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942; do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961; a obrigatoriedade da EPT, em 1971; e o fim da sua obrigatoriedade, em 1982. (Banco Itaú, 2025).

A criação do Senai ocorreu por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, incumbindo-lhe a função de “organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários” (Brasil, 1942).

Já a criação do Senac deu-se por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 1946. Além da responsabilidade de organizar e administrar as escolas de aprendizagem comercial, o Senac assumiu a função de manter diversas modalidades de cursos voltados a adultos empregados no comércio, bem como difundir esses cursos, entre outras atribuições (Brasil, 1946).

O Senai e o Senac integram o chamado Sistema S (Quadro 1), composto por outras nove entidades voltadas ao treinamento profissional, à assistência técnica e social, à pesquisa e à consultoria (Brasil, 2025).

Quadro 1. Sistema S.

| Entidade | Sigla |
|--|---------|
| Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial | Senai |
| Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial | Senac |
| Serviço Social do Comércio | Sesc |
| Serviço Social da Indústria | Sesi |
| Serviço Nacional de Aprendizagem Rural | Senar |
| Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo | Sescoop |
| Serviço Social de Aprendizagem do Transporte | Senat |
| Serviço Social de Transporte | Sest |
| Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas | Sebrae |

Fonte: Brasil (2025).

Outro marco de suma importância, não apenas para a educação profissionalizante, mas para a educação de forma geral, foi a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A primeira LDB estipula que “a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1961), é direito de todos. A referida lei também prevê que o ensino militar seria regulado por meio de leis especiais, entre outras disposições.

De acordo com o Ministério da Educação (apud Brasil, [2025?]), a Lei nº 5.692/71 determinou que todo o ensino médio deveria ser dirigido a fim que os estudantes concluíssem seus estudos com uma habilitação profissional técnica ou uma habilitação parcial.

Antes de 1982, o MEC destacou dois fundamentos normativos relevantes: a Lei Federal nº 6.297, de 1975, e a Lei nº 6.545, de 1978. A Lei Federal nº 6.297/75 dispunha que as pessoas jurídicas (empresas) que realizassem projetos de formação profissional teriam redução no imposto de renda mediante dedução sobre o lucro tributável, ressaltando que esse abatimento não deveria ultrapassar 10% (dez por cento) do lucro tributável (Brasil, 1979). Já a Lei nº 6.545, de 1978, destacou-se por transformar as escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (Brasil, [2025?]).

O fim da obrigatoriedade da educação profissional tecnológica, em 18 de outubro de 1982, ocorreu por meio da Lei nº 7.044. Mesmo com o término dessa obrigatoriedade, o ensino fundamental e médio manteve o propósito de oferecer uma formação voltada à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania e como elemento de autorrealização.

Anos mais tarde, em 1996, essa lei foi revogada por meio da Lei nº 9.394 Brasil, 1996), que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual abrangeu a educação nos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Atualmente, o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2021) define a EPT como uma modalidade educacional que engloba “as demais modalidades da educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia”. Essa categoria conta com diversos tipos de cursos (Brasil, 2008): de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No caso da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), os cursos estão organizados em eixos tecnológicos e podem ser realizados de forma articulada com o ensino médio ou subsequente a este. No modelo articulado, os cursos podem ser integrados (o aluno cursa o ensino regular e técnico na mesma instituição) ou subsequentes (o aluno cursa o técnico em outra instituição) (Brasil, 2012).

Nos últimos anos, percebeu-se crescente valorização da EPTNM, especialmente com a Lei nº 14.945/2024, que instituiu a Nova Lei do Ensino Médio. Essa legislação apresenta mudanças que visam estimular a EPT e ampliar o espaço destinado à prática dessa modalidade, além de fomentar sua articulação com as atuais demandas do mundo corporativo (Brasil, 2024).

Vale ressaltar que, em 2023, ocorreu outro marco na história da EPT: a sanção da Lei nº 14.645, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a criação de uma Política Nacional de EPT (Brasil, 2023; Banco Itaú, 2025).

Diante do exposto, observa-se que a trajetória da EPT no Brasil foi marcada por transformações significativas, as quais acarretaram avanços e retrocessos. Em Portugal, Candeias Martins e Bártole Martins (2016) caracterizam o percurso da EPT de forma similar ao do Brasil, sendo este marcado por uma evolução política que resultou em um conjunto de avanços e recuos.

EPT EM PORTUGAL

O início propulsor da história da EPT em Portugal, de acordo com Candeias Martins e Bártole Martins (2016), ocorreu no século XVIII, no governo de Marquês de Pombal. Este foi responsável por institucionalizar a Aula de Comércio, a qual tinha como um dos seus objetivos aumentar o entendimento das técnicas das indústrias e do comércio (Liberal, 2025).

Santos (2018) ressalta que, embora os primeiros movimentos da EPT tenham ocorrido no século XVIII, com Marquês de Pombal, ela só se iniciou efetivamente no século XIX, com o aumento da preocupação com a formação técnica, impulsionada pela Revolução Industrial. No século XIX, a EPT continuou apresentando grandes avanços, mas foi ameaçada durante as convulsões liberais e a Primeira República (Candeias Martins; Bártoleto Martins, 2016).

Já no século XX, ocorreram diversas mudanças que marcaram o percurso da EPT em Portugal, incluindo a Lei n.º 5/73, que tinha como propósito unificar o ensino liceal e técnico (Portugal, 1973); o Decreto-Lei n.º 240/80, que implementa o 12º ano de escolaridade, preparando para o ingresso no ensino superior e o início do ensino técnico voltado para a inserção no mercado de trabalho (Portugal, 1980); o Despacho Normativo n.º 194-A/83, que estabelece a oferta de cursos técnico-profissionais e profissionais depois do 9º ano, junto com suas normas de estruturação e funcionamento (Portugal, 1983); e a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, que ressalta a oferta de cursos profissionalizantes no ensino secundário (Portugal, 1986; Ramos, 2024). Mais recentemente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, que ressalta a necessidade de preparar os estudantes para um futuro em que os empregos, as tecnologias e as soluções dos problemas ainda não existem, conferindo mais autonomia para as escolas e os estudantes (Portugal, 2018).

Vale ressaltar que a educação portuguesa está classificada por meio do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), aprovado pela Portaria n.º 782/2009 (Quadro 2). O QNQ abrange o ensino básico, secundário, superior e a formação profissional, possibilitando a empregadores e indivíduos compreenderem o que cada qualificação representa para o funcionamento do mercado de trabalho (Portugal, 2009).

Quadro 2. Sistema educacional de Portugal e seus níveis.

| Nível de educação e formação | Nível de qualificação |
|--|-----------------------|
| Doutorado | Nível 8 |
| Mestrado | Nível 7 |
| Licenciatura | Nível 6 |
| Cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) | Nível 5 |
| Curso de Especialização Tecnológica (CET) | Nível 5 |
| Cursos de Aprendizagem | Nível 4 ou 3 |
| Cursos de Educação e Formação (CEF) | Nível 4 ou 3 |
| Cursos Artísticos Especializados | Nível 4 ou 3 |
| Cursos Profissionais | Nível 4 ou 3 |
| Cursos Científico-Humanísticos | Nível 4 ou 3 |
| 3º ciclo | Nível 2 |
| 2º ciclo | Nível 1 |
| 1º ciclo | - |
| Jardim de infância | - |

Fonte: Pessoa (2021).

O ensino secundário abrange diversas modalidades (Cursos de Aprendizagem, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Artísticos Especializados, Cursos Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos), que podem ser classificados no nível

3 ou 4 (Pessoa, 2021). A classificação no nível 3 ou 4 é determinada pela finalidade do percurso formativo: caso o ensino secundário seja vocacionado exclusivamente para o ingresso no ensino superior, trata-se do nível 3; se for obtido por meio da dupla certificação, ou, ainda, vocacionado para o ensino superior, com um estágio profissional (duração mínima de seis meses), então se trata do nível 4 (Portugal, 2009).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, descritiva quanto a seus fins (Vergara, 2016), adota abordagem qualitativa, por meio de revisão documental e bibliográfica, com a finalidade de compreender as semelhanças e as diferenças da EPTNM no Brasil e em Portugal, para isso, foram analisados documentos oficiais, legislações, diretrizes curriculares e relatórios, bem como publicações de órgãos internacionais, como a Unesco. Também foram analisados artigos e dissertações encontrados em plataformas brasileira e portuguesa, considerando variações linguísticas na escolha das palavras-chave. As principais plataformas utilizadas foram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (brasileira), na qual foi empregada a palavra-chave “Educação Profissionalizante no Ensino Médio”, e a Universidade de Lisboa (portuguesa), na qual se utilizou a palavra-chave “Educação profissionalizante no secundário”. Foram selecionados estudos publicados entre 2017 e 2025, em língua portuguesa, que abordassem o tema.

Análise comparativa

Esta seção realiza uma análise comparativa da EPTNM no Brasil e em Portugal quanto a modalidades ofertadas, estrutura curricular e número de matrículas.

Comparação das modalidades ofertadas

Em Portugal, o ensino secundário conta com as modalidades de Cursos de Aprendizagem, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Artísticos Especializados, Cursos Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos (Pessoa, 2021). Os Cursos de Aprendizagem constituem uma modalidade de dupla certificação indicada para quem concluiu o 9º ano e tem até 29 anos, desenvolvendo competências sociais, científicas e profissionais, conforme a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, 2025b).

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) foram criados, preferencialmente, para jovens com 15 anos ou mais que correm o risco do abandono escolar ou já abandonaram a escola antes do 12º ano, também como para aqueles que concluíram o 12º ano e pretendem adquirir tais certificações para ingressar no mundo corporativo (Portugal, 2004). Esses cursos de dupla certificação possuem modalidade no ensino secundário e desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais (ANQEP, 2025c).

Os Cursos Artísticos Especializados no ensino secundário, com duração de três anos, abrangem as áreas de artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro e são estruturados em quatro componentes formativos: formação geral, científica, técnico-artística e contexto de trabalho (ANQEP, 2025a).

Os Cursos Profissionais correspondem a um percurso do ensino secundário com dupla certificação, dessa forma, o estudante sai com as competências profissionais necessárias para o mercado de trabalho (ANQEP, 2025d).

Os Cursos Científico-Humanísticos têm o objetivo de formar estudantes para prosseguirem para o nível superior (universidade ou politécnica) (DGE, 2012?).

Já no Brasil, no nível da educação secundária, os cursos oferecidos para jovens em idade regular são: ensino médio, que visa consolidar os conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, e EPTNM, que tem como finalidade a preparação geral para o mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Analisando-se as descrições dos cursos, conclui-se que os de Aprendizagem, Educação e Formação (CEF), Artísticos Especializados e Profissionais, fornecidos em Portugal, estão dentro da definição de EPT pelo MEC (Brasil, [202?]), uma vez que os cursos portugueses mencionam o desenvolvimento de competências profissionais, a formação em contexto de trabalho (estágios) e a finalidade de inserção no mercado. Como a definição do MEC (Brasil, [202?]) utilizada neste estudo se mostra focada justamente em um direcionamento para o mercado de trabalho, nota-se uma equivalência direta entre essa definição e os objetivos pedagógicos das modalidades adotadas em Portugal.

Número de matrículas

No período de 2023/2024, aproximadamente 29,79% dos estudantes do ensino secundário em Portugal realizaram um curso profissionalizante de nível médio, segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2025); em 2022/2023, esse percentual foi de aproximadamente 30%; em 2021/2022, 29,46%.

Já no Brasil, em 2023, cerca de 16,9% dos alunos do ensino secundário estavam matriculados na modalidade da EPTNM; em 2022, o percentual foi de 14,8%; em 2021, 13,1% (Brasil, 2024).

Essas diferenças demonstram alguma situação que acarrete o fato de os estudantes, no Brasil, mostrarem menor apreço pelo ensino técnico, isso aparentemente pode ser derivado de menor flexibilidade de atuação das instituições ou algum componente estratégico, como será mencionado adiante.

Estrutura curricular e organizacional da EPT

Em relação à estrutura curricular e organizacional, no Brasil, os cursos da EPT no nível médio precisam ser estruturados em um dos 13 eixos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer; e Militar (Brasil, 2023b). Dentre esses, três eixos (Produção Cultural e Design, Gestão e Negócios e Informação e Comunicação) oferecem cursos que estão incluídos no setor da economia criativa, de acordo com a Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD, 2024).

Já em Portugal, os cursos apenas precisam seguir as matrizes curriculares-base, tendo autonomia e flexibilidade curricular para conduzir o currículo do ensino básico e secundário (Portugal, 2018). Isso demonstra uma distinção não apenas de conteúdo, mas da quantidade de cursos (e eixos) oferecidos, como observado no Quadro 3.

Quadro 3. Educação profissional tecnológica no Brasil e em Portugal.

| Aspecto | Brasil | Portugal |
|------------------------------|--|---|
| Estrutura curricular | Baseada em 13 eixos tecnológicos definidos pelo CNCT. | Baseada em matrizes curriculares-base, sem divisão obrigatória por eixos. |
| Regulamentação nacional | Forte regulamentação do MEC; cursos precisam se enquadrar nos eixos para terem reconhecimento. | Maior autonomia das instituições de ensino; seguem orientações gerais, mas podem adaptar o currículo. |
| Flexibilidade curricular | Baixa (instituições precisam seguir rigidamente o CNCT). | Alta (escolas podem ajustar cargas horárias, disciplinas e componentes formativos). |
| Objetivo central | Garantir padronização e equivalência nacional dos cursos técnicos. | Promover autonomia e contextualização, de acordo com necessidades locais/regionais. |
| Impacto para as instituições | Limitação na inovação curricular e alinhamento obrigatório com diretrizes nacionais. | Estímulo à inovação pedagógica e adaptação ao mercado de trabalho e à comunidade local. |

CNCT: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

De acordo com o texto, é possível concluir que os elementos específicos do modelo português que se destacam como possíveis inspirações para o sistema brasileiro são:

Flexibilidade e autonomia curricular: ao contrário do Brasil, que possui “baixa flexibilidade” e regulamentação forte baseada em eixos fixos, Portugal adota matrizes curriculares-base, isso dá às escolas autonomia para adaptar cargas horárias, disciplinas e componentes formativos, de acordo com as necessidades locais, regionais ou do mercado de trabalho específico (Portugal, 2018, p. 10-11).

QNQ: Portugal utiliza um sistema de níveis, como o nível 4 para o ensino secundário com dupla certificação, que permite tanto a empregadores quanto a indivíduos compreenderem exatamente o que cada qualificação representa para o mercado de trabalho (Portugal, 2018, p. 7).

Diversidade de modalidades de dupla certificação: Portugal oferece diversos percursos para perfis variados, como os Cursos de Aprendizagem, para jovens de até 29 anos, os Cursos de Educação e Formação (CEF), focados na recuperação de jovens em risco de abandono escolar, e os Cursos Profissionais (Portugal, 2018, p. 9).

Estágios profissionais integrados: para a obtenção da certificação de nível 4, o modelo português valoriza a participação em estágios profissionais com duração mínima de seis meses, fortalecendo a ligação com o mundo corporativo (Portugal, 2018, p. 8).

Com base nos resultados encontrados, a maior consolidação do modelo de EPT em Portugal em relação ao do Brasil (com 30% de matrículas, contra 16,9%) é explicada, primordialmente, por dois pilares: a clareza institucional e a flexibilidade

operacional. Em relação à clareza institucional, ou seja, às razões estratégicas, a citada consolidação advém da estrutura definida por Portugal, que é facilmente compreendida e valorizada tanto por estudantes quanto por empresas, isso decorre do QNQ e da diversificação de público, visto que Portugal não oferece modelo único, inflexível.

Já em relação à flexibilidade operacional, observa-se autonomia e integração, ou seja, mecanismos práticos que facilitam o proceder, diferenciando-se da rigidez brasileira pela oferta de mais autonomia curricular, a exigência obrigatória de um estágio profissional de no mínimo seis meses e a lógica descentralizada, que confere mais agilidade para criar cursos direcionados a setores modernos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto no Brasil os eixos citados funcionam como referência obrigatória para criação, organização e reconhecimento dos cursos técnicos, o que busca garantir certa padronização nacional, permitindo equivalência e controle de qualidade, ocorrendo também conseqüente redução da flexibilidade curricular das instituições, que precisam se adaptar às diretrizes previamente estabelecidas pelo MEC, em Portugal observa-se uma lógica que parece ser mais flexível e descentralizada. Os cursos técnicos e profissionais de nível secundário em solo português não estão atrelados a uma divisão por eixos obrigatórios — o país adota matrizes curriculares-base, as quais definem somente o núcleo de competências e as aprendizagens essenciais. Por esse alicerce, as instituições de ensino dispõem de autonomia para adaptar e organizar os respectivos currículos, integrando disciplinas, ajustando cargas horárias e incluindo componentes formativos específicos a necessidades locais, regionais ou do mercado de trabalho em particular. Assim, há mais liberdade para inovação pedagógica e contextualização, em comparação com o modelo brasileiro, que se mostra mais normatizado.

Analisando o evidenciado, conclui-se que o modelo de EPT de nível médio português, por sua flexibilidade curricular, favorece a criação de cursos alinhados às demandas locais, inclusive ligados a setores da economia criativa.

Pela comparação aqui apresentada, observa-se que, enquanto o Brasil prioriza a padronização nacional, por meio dos eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), garantindo unidade e controle, Portugal demonstra priorizar flexibilidade e autonomia curriculares, permitindo às escolas e às instituições de ensino adaptarem seus cursos às realidades e às demandas locais.

Assim, conforme observado por meio da pesquisa, há certos elementos específicos do modelo português que se destacam como possíveis inspirações para o sistema brasileiro, principalmente:

- o fato de o Brasil priorizar a padronização nacional por meio dos 13 eixos tecnológicos do CNCT, o que limita a inovação pedagógica. Portugal superou esse engessamento adotando uma lógica descentralizada, em que as instituições têm liberdade para organizar currículos e integrar disciplinas, conforme a demanda local;

- em se tratando da conexão com demandas locais e novas oportunidades, o modelo brasileiro se apresenta mais normatizado, com alguma dificuldade de se adaptar rapidamente. Portugal, ao contrário, por meio de sua flexibilidade curricular, favorece a criação de cursos alinhados a setores emergentes, como a economia criativa, permitindo ao sistema educacional responder de forma mais ágil a eventuais mudanças econômicas;
- quanto à questão do abandono escolar, observa-se que, em Portugal, se utilizam os Cursos de Educação e Formação (CEF) como ferramenta estratégica para reintegrar jovens que já abandonaram ou estão em risco de abandonar a escola, oferecendo-lhes uma via de dupla certificação, o que facilita seu ingresso no mundo corporativo.

Para estudos futuros, recomendam-se pesquisas que levem em consideração outros fatores, incluindo o número de matrículas e as diferenças geoeconômicas e culturais para efetiva adoção de práticas nos países.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (ANQEP). **Cursos artísticos especializados**. Lisboa: ANQEP, [2025a?]. Disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/Cursos_Artisticos_Especializados.html. Acesso em: 6 ago. 2025.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (ANQEP). **Cursos de aprendizagem**. Lisboa: ANQEP, [2025b?]. Disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_aprendizagem.html. Acesso em: 6 ago. 2025.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (ANQEP). **Cursos de educação e formação**. Lisboa: ANQEP, [2025c?]. Disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_educa%C3%A7%C3%A3o_forma%C3%A7%C3%A3o.html. Acesso em: 6 ago. 2025.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL (ANQEP). **Cursos profissionais**. Lisboa: ANQEP, [2025d]. Disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html. Acesso em: 6 ago. 2025.

BANCO ITAÚ. **Linha do tempo da EPT**. São Paulo: Observatório da EPT, 2025. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/sobre-ept/linha-do-tempo>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.297, de 24 de outubro de 1979. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 1975. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6297.htm. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012: define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb006_12.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021: define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 4. ed. São Paulo: Observatório da EPT/MEC-Setec, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/catalogos-nacionais-de-cursos/CNCT_catalogogerado2022_2023.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para definir diretrizes para o ensino fundamental e médio no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Sistema S**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/sistema-s>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, [2025?]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/ept/historico_educacao_profissional_e_tecnologica_brasil.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica (EPT)**. Brasília: MEC, [202?]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>. Acesso em: 6 ago. 2025.

CANDEIAS MARTINS, Ernesto Candeias; BÁRTOLO MARTINS, Susana I. B. A visão do ensino técnico-profissional português: evolução histórica das medidas e rupturas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 6-31, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.26849/bts.v42i2.83>

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE COMÉRCIO E DESENVOLVIMENTO (UNCTAD). **Creative economy outlook 2024**: technical and statistical report. Genebra: UNCTAD, 2024. Disponível em: https://unctad.org/system/files/official-document/ditctsce2024d2_en.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025. DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE). **Cursos científico-humanísticos**. Lisboa: DGE, [2012?]. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). **Educação em números - alunos - secundário - detalhe ano eletivo**. Lisboa: DGEEC, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDQwZGQ1NGUtZDBiNS00MzViLTk2MDYtYzc5ODIyZDRiYTkxliwidCI6ImQ0M-WlzMGNmLTgzMzEtNGJkNC05YTJkLTg3NGY1MmIwMDQxNSlsmMiOjh9&pageName=ReportSection160253c4e08848c860a8>. Acesso em: 8 ago. 2025.

GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO ESTRATÉGICO (GEE). **Taxa de desemprego: Eurostat**. Lisboa: GEE, 2025. Disponível em: <https://gee.gov.pt/pt/indicadores-diarios/ultimos-indicadores/34175-taxa-de-desemprego-eurostat-42>. Acesso em: 20 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de desocupação por grupos de idade – Brasil – PNAD Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2025. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094>. Acesso: 20 maio 2025.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **Global employment trends for youth 2024**: decent work, brighter futures. Genebra: ILO, 2024a. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-09/GET_2024_EN%20web.pdf. Acesso: 4 ago. 2025

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **World employment and social outlook: trends 2024**. Genebra: ILO, 2024b. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40inst/documents/publication/wcms_908142.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

ITAÚ. EPT é a modalidade de ensino mais bem avaliada por empresários. **Itaú: Educação e Trabalho**, São Paulo, 6 set. 2023. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/acontece/pt-e-a-modalidade-de-ensino-mais-bem-avaliada-por-empresarios>. Acesso: 20 maio 2025.

LIBERAL, Sílvio de. A institucionalização da aula de comércio em Portugal e suas repercussões no Brasil. **Revista Brasileira de História da Matemática**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 72-87, 2025. <https://doi.org/10.47976/RBHM2025v25n5072-87>

MOLLER, Gustavo; VALIATI, Leandro (org.). **Economia criativa, cultura e políticas públicas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_137.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Recommendation on Technical and Vocational Education and Training (2015)**. França: Unesco, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-technical-and-vocational-education-and-training-tvet>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PESSOA, João. **Educação profissional e tecnológica: um olhar para cinco sistemas de ensino ao redor do mundo**. 21. ed. São Paulo: Itaú, 2021. Disponível em: <https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/prd-editor.fundacaoaitau.org.br/public/otherfile/381/file/1684de9ed8d1d0b7b41dcb469108b198.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PORTUGAL. Lei nº 5/73, de 25 de julho de 1973. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. **Diário da República**, Lisboa, 1973. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1973-421823>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de julho de 1980. Cria o 12º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico do ensino superior, estruturando-o em via de ensino e via profissionalizante. **Diário da República**, Lisboa, 1980. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-1980-472347>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PORTUGAL. Despacho normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro de 1983. Estabelece cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9º ano de escolaridade e define as normas de estruturação e funcionamento dos respectivos cursos. **Diário da República**, Lisboa, 1983. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/194-a-1983-398556>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PORTUGAL. Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Lisboa, 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PORTUGAL. Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho 2004. Regulamenta os Cursos de Educação e Formação com dupla certificação. **Diário da República**, Lisboa, 2004. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/453-2004-2824963>. Acesso em: 6 ago. 2025.

PORTUGAL. Portaria nº 782/2009, de 23 de julho de 2009. Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais. **Diário da República**, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/782-2009-493227>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. **Diário da República**, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso: 20 maio 2025.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Estruturação e desestruturação do mercado de trabalho no Brasil. **Texto para Discussão**, Campinas, set. 2023. Disponível em: <https://www.economia.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD454-atualpdf.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

RAMOS, Nívea Maria Teixeira. **As políticas da educação profissional em Portugal e no Brasil: um estudo comparativo**. 102f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Instituto Superior de Ciência Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10400.5/30942?mode=simple>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SANTOS, Cássio Cabral. **Análise comparativa do perfil dos alunos da educação profissional nas diferentes modalidades: presencial e a distância**. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/36545>. Acesso em: 4 ago. 2025.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

Sobre os autores

Rayanne Ohana Gomes Ferreira: Mestranda em Gestão da Economia Criativa pela Escola Superior de Propaganda e Marketing do Rio de Janeiro.

Daniel Kamlot: Doutor em Administração de Empresas pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV/Ebape). Professor da FGV/Ebape, Universidade Estácio de Sá e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Conflito de interesses: Nada a declarar — **Fonte de financiamento:** Nenhuma.

Contribuições dos autores: Ferreira, R. O. G.: Conceituação, curadoria de dados, investigação, metodologia, administração do projeto, escrita — primeira redação, validação. Kamlot, D.: Conceituação, análise formal, metodologia, investigação, administração do projeto, supervisão, escrita — revisão e edição



“Pesquisa de personagem não é improviso”: relato da experiência de formação de pesquisadores para produtos audiovisuais inspirados em histórias reais

*‘Character research is not improvisation’: report on
the experience of training researchers for audiovisual
products inspired by real stories*

Mariana Filgueiras^I , Lola Borges^{II} 

RESUMO

Parte fundamental da economia criativa do país, movimentando 70 bilhões de reais só em 2024, o mercado audiovisual tem visto crescer a demanda por produtos inspirados em histórias reais, como os *reality shows*, as séries do tipo *true crimes*, os programas de entretenimento construídos com histórias do espectador, documentários biográficos e até alguns exemplos ficcionais. Nesse tipo de produto, a figura do “pesquisador de personagens” na fase de pré-produção é essencial. É ele quem vai mediar o encontro de pessoas comuns, não atores, com a direção de cada produto, atendendo tanto às demandas do roteiro quanto às necessidades do personagem. Para o ofício, que carece de extrema sensibilidade e cuidado no trato com pessoas comuns, no entanto, não existe formação específica, e muitas vezes é exercido de forma improvisada no set de filmagens, por produtores ou assistentes de direção. Partindo da experiência das autoras do artigo no mercado audiovisual brasileiro, este trabalho descreve as razões que as levaram a desenvolver um curso de iniciação ao ofício de “pesquisador de personagens para audiovisual” em setembro de 2025, bem como analisa o conteúdo da oficina e apresenta as conclusões da experiência com 36 alunos.

Palavras-chave: Pesquisa de personagens. Histórias reais. Mercado audiovisual.

ABSTRACT

A fundamental part of the country’s creative economy, generating R\$70 billion in 2024 alone, the audiovisual market has seen a growing demand for products inspired by real stories — such as reality shows, true crime series, entertainment programs built around viewer stories, biographical documentaries, and even some fictional examples. In this type of product, the figure of the “character researcher” in the pre-production phase is essential. It is this person who will mediate the meeting of ordinary people, non-actors, with the direction of each product, meeting both the demands of the script and the needs of the character. The job, which requires extreme sensitivity and care in dealing with ordinary people, however, has no specific training, and is often performed in an improvised manner on the film set, by producers or assistant directors. Based on the authors’ experience in the Brazilian audiovisual market, this article describes the reasons that led them to conduct an introductory course on the craft of “character researcher for audiovisual media” in September 2025; it analyzes the content of the workshop and presents the conclusions of the experience with 36 students.

Keywords: Character research. Real stories. Audiovisual market.

^IUniversidade Federal Fluminense – Niterói (RJ), Brasil. E-mail: marianafilgueiras@gmail.com

^{II}Universidade Santa Úrsula – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: lolaborges@gmail.com

Recebido em: 10/11/2025. Aceito em: 12/03/2026

INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância do mercado audiovisual na economia criativa do Brasil. Dados recentes do Ministério da Cultura, citando estudo da Oxford Economics (2025)¹, dão conta de que, apenas em 2024, o setor audiovisual impulsionou a economia do país com R\$ 70,2 bilhões e mais de 600 mil empregos. Quem acompanha de perto o avanço da produção, distribuição e exibição de produtos audiovisuais sabe que esse aumento é constante há pelo menos 10 anos, quando foi feito o primeiro levantamento de impacto do tipo. Em 2014, o estudo “Contribuição econômica do setor audiovisual brasileiro”², desenvolvido pela Motion Picture Association na América Latina (MPA-AL), em parceria com o Sindicato Interestadual da Indústria do Audiovisual, já comprovava que, àquela altura, a indústria cinematográfica injetava pelo menos R\$ 19 bilhões por ano na economia brasileira e gerava mais empregos do que o turismo.

Reflexo direto da reordenação da geopolítica econômica e cultural da indústria do audiovisual, que vem acontecendo desde os anos 2000 com forte agenciamento dos Estados Unidos, calcada em excesso de telas, produção em larga escala e novas formas de circulação e relações de poder, esse salto produtivo no Brasil acontece sob falta de regulação e arrecadação das plataformas de vídeo sob demanda (VOD), e foi ainda mais forte durante a pandemia da Covid-19.

Mesmo sem entrar na problematização em relação a quem favorece esse crescimento, pelo menos neste artigo, é incontestável que a indústria audiovisual vive um bom momento no país. Não à toa, em 2025, como reflexo direto e indireto desse investimento, o Brasil ganhou seu primeiro Oscar com o filme *Ainda estou aqui*, de Walter Salles, drama inspirado em uma história real; e em 2026, até o momento em que este texto foi escrito, está indicado em quatro categorias na mesma premiação, com o filme *O agente secreto*, de Kléber Mendonça Filho.

Dentro desse mercado audiovisual de números impressionantes, há uma demanda crescente por produtos baseados em histórias verdadeiras para composição de suas narrativas — documentários, séries, programas de entretenimento, comerciais, *reality shows*, vídeos institucionais e ficções de todo tipo, como o próprio *Ainda estou aqui*, um longa-metragem ficcional inspirado na história autobiográfica do escritor Marcelo Rubens Paiva, com foco na vida de sua mãe Eunice Paiva. A advogada tornou-se uma ativista política brasileira muito importante depois da prisão e desaparecimento do marido, o então deputado estadual Rubens Paiva, executado pela ditadura civil-militar brasileira. É inegável a força atual do que se cunhou chamar de *true stories*, ainda que todo esse novo conceito reitere algo bem antigo: o aproveitamento das histórias de pessoas reais na composição de dramaturgias.

1 O estudo “A contribuição econômica da indústria audiovisual no Brasil em 2024” foi divulgado em setembro de 2025.

2 Os resultados do estudo estão analisados na reportagem “Cinema injeta R\$ 19 bilhões por ano na economia brasileira, mostra estudo inédito”, de 9 de setembro de 2014 (Filgueiras, 2014).

O FASCÍNIO PELAS *TRUE STORIES*

Há muitas razões para um renovado interesse por produtos baseados em histórias reais ou que tenham a realidade factual dramatizada. Algumas são mais subjetivas: vale lembrar que o fascínio pelo que é “autêntico”, “real”, “verdadeiro” não se limita ao campo estético, mas reflete transformações na subjetividade na cultura contemporânea.

Entre os filósofos que abordaram a relação entre narrativa e experiência, Walter Benjamin (1994), no clássico ensaio *O narrador*, indica que a perda da experiência compartilhada na modernidade provoca o declínio da narração: “Os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (Benjamin, 1994, p. 6).

E o declínio da capacidade de narrar, competência substituída pela busca constante de informação/explicação, por sua vez, faz com que o sujeito busque novas formas de vivência simbólica. Quase um século depois dessa reflexão, é possível pensar que a febre das *true stories* pode ser interpretada como uma tentativa de restaurar a densidade da experiência humana em meio à velocidade da cultura da informação contemporânea.

Já Paul Ricoeur (1994), em *Tempo e narrativa*, usa o conceito de “refiguração”: o ato de narrar seria um modo de reconfiguração do tempo vivido. Nesse sentido, a dramatização de histórias reais pode reinscrever a experiência individual e coletiva no tecido simbólico, oferecendo ao espectador uma forma de reconciliação do vivido com o representado.

O ser humano só pode ser compreendido como sendo atravessado e constituído por uma série de mediações e desdobrado no tempo. Um ser-no-mundo que só tem acesso a si mesmo por meio de mediações e de reflexões que considerem tanto sua permanência como sua transformação ao longo do tempo, que considerem a estreita ligação entre a experiência humana do tempo e a narrativa, seja ela histórica ou de ficção (Salles, 2012, p. 274).

Em outra perspectiva bem difundida entre teóricos da comunicação, Jean Baudrillard (1991) descreve a sociedade contemporânea como uma sociedade dominada por *simulacros*, em que o real se dissolve em suas próprias representações. Paradoxalmente, esse aumento de *realities*, *true crimes*, documentários etc. produziria, de acordo com Baudrillard (1991), o desejo de reencontro com o “autêntico”, como se fosse possível colar um selo de autenticidade em determinados produtos, em um mundo saturado de simulações.

Restaurar a experiência humana coletiva perdida; reconciliar o vivido com o representado; selar o que é autêntico diante de tanta simulação. As interpretações de Baudrillard (1991), Benjamin (1994) e Ricoeur (1994) são complementares. Há ainda um aspecto psicanalítico importante nessa busca comercial e exaustiva pelo suposto “real”: Sigmund Freud (1996) descreve, em *O inquietante*, o prazer paradoxal que sentimos diante do retorno do “familiar-recalcado”. As narrativas baseadas em fatos

mobilizariam esse sentimento: o espectador reconhece algo de seu próprio inconsciente nas tragédias ou triunfos dos outros.

Outros fatores que nos ajudam a entender esse fascínio pelas *true stories* são mais objetivos: durante a pandemia, por exemplo, aumentou substancialmente a aquisição de documentários pelos canais de *streaming*, de acordo com pesquisa da empresa americana Omdia³, publicada em 2021. Segundo o levantamento, os documentários supriam conteúdos que não podiam ser produzidos durante a emergência sanitária, e o aumento pela procura desse tipo de produto acompanhava o crescimento das plataformas de *streaming*, um fenômeno mundial, com forte reflexo no Brasil. De acordo com a pesquisa Kantar IBOPE Media/Roku⁴, feita em 2025, 75% dos brasileiros acessam plataformas de *streaming* diariamente, buscando entretenimento e informação.

Boa parte desse conteúdo são histórias documentais. Só para citar alguns exemplos recentes, séries do gênero *true crimes*, como *A vítima invisível: o caso Eliza Samúdio*, lançado pela plataforma Netflix em setembro de 2024, que conta os bastidores da história do assassinato de Eliza Samúdio em 2010; *realities* como *Mestre do Sabor*, lançado pela Globoplay em 2025, que selecionou *chefs* de diversos estados do país para disputar um prêmio de gastronomia, ou a sétima temporada do programa de humor *Que história é essa, Porchat?*, que foi ao ar também em 2025, tendo como mote a seleção de participantes comuns, não atores, para contarem na plateia histórias engraçadas que aconteceram nas suas vidas, com apresentação do humorista Fábio Porchat. Produtos considerados exitosos nas plataformas de *streaming*, cujo enredo depende essencialmente da história não ficcional acontecida a pessoas comuns, que não integram o *showbiz*.

O “PESQUISADOR DE PERSONAGENS”

No ramo da publicidade, que também integra o vasto panorama audiovisual da economia criativa do país, a tendência de usar histórias não ficcionais em *branded contents* e publicidade também está consolidada.

Diante da necessidade de construir uma relação mais genuína com seus diversos públicos, as marcas têm buscado dar mais espaço para histórias reais [...] e se conectar culturalmente a essas pessoas, a uma comunidade inteira, a conexão é muito mais forte [...] os *briefings* pedem histórias inspiradoras, aspiracionais, e as histórias de verdade acabam tocando as pessoas, se identificando com as pessoas [...] Houve um *boom* desse tipo de busca (Geraldini, Bernardt, 2022 *apud* Lessa, 2022).

Com esse aumento de demanda por produtos desse tipo, também disparou a procura por um tipo de profissional crucial nessa cadeia, tal qual tantas outras profissões emergentes no mercado de audiovisual, a exemplo do “consultor de

3 Os resultados da pesquisa foram publicados na reportagem “Produção de documentários ganha mercado durante a pandemia”, de 11 de março de 2021 (Terra, 2021).

4 Os resultados estão publicados na reportagem “A explosão do *streaming* no Brasil”, de 15 de outubro de 2024 (Grupo RBS, 2024).

intimidade”⁵, outro profissional cada vez mais exigido nos sets: o “pesquisador de personagens”.

Antes de explicarmos o que é e o que faz um pesquisador de personagens, é importante detalhar: na cadeia de produção do audiovisual, especialmente na fase de pré-produção, podem trabalhar (em conjunto, isoladamente ou até ser o mesmo profissional) três tipos de pesquisadores: o pesquisador de conteúdo (quem levanta as informações gerais que alimentam todo o projeto), o pesquisador iconográfico (quem levanta e licencia as imagens iconográficas a serem usadas no projeto) e o pesquisador de vídeo (quem levanta e licencia as imagens em movimento).

Esse material levantado por pesquisadores é usado em todo o processo de filmagem, como detalha o ator e diretor Lázaro Ramos (2022) no diário que escreveu durante as filmagens do longa-metragem *Medida provisória*:

Esse dossiê imenso, de mais de cem páginas, foi usado das formas mais variadas: para inspirar no modo de dirigir as cenas e mesmo na escolha de onde posicionar a câmera, para trazer subjetividades para os personagens e as situações que eles viveriam, para os atores se envolverem mais com cada cena, para ajudar a criar diálogos (Ramos, 2022, p. 14).

A definição do *site* da associação Pesquisadores de Audiovisual, Iconografia e Conteúdo (Pavic)⁶ entende que a pesquisa é um

instrumento fundamental no processo criativo, a pesquisa fornece as bases para estruturar e materializar ideias e projetos. São insumos fundamentais para documentários, filmes de ficção, séries, telenovelas, podcasts, livros, publicações, memoriais institucionais, exposições em museus e centros culturais, entre muitas outras possibilidades. Profissionais de pesquisa atuam, por exemplo, garimpando arquivos públicos e particulares; contribuindo na organização de acervos; identificando e conquistando personagens reais que dão vida a narrativas; aprofundando detalhes de eventos históricos; proporcionando um mergulho profundo nos temas que subsidiam ou estruturam as novas obras. Com amplas possibilidades de atuação, o que nos une é o profissionalismo, o compromisso com o conteúdo no qual mergulhamos (sejam eles personagens ou rolos de filme perdidos) e a curiosidade infinita⁷.

Numa categoria indefinida, que pode estar dentro de “conteúdo” ou de “audiovisual”, existe o pesquisador de personagens, o profissional que identifica e conquista “personagens reais, que dão vida a narrativas”, por assim dizer. Na prática, o pesquisador de personagens é o agente de não atores, é esse profissional que, de posse do *briefing* de personagens reais exigido pelo produto, vai a campo usando estratégias de mapeamento, aproximação e convencimento de pessoas comuns a participarem de produtos audiovisuais. Além disso, geralmente é o profissional que

5 Desde 2016, com as demandas do movimento feminista #MeToo, o “consultor de intimidade” tem a especificidade de coordenar cenas íntimas, de modo que todo o elenco e equipe de produção fiquem confortáveis e em segurança.

6 Fundada em 2022, a Pavic é uma associação que reúne mais de 200 pesquisadores de audiovisual em todo o Brasil.

7 Disponível em: <https://pavic.com.br/sobre/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

deve garantir e proteger os direitos desse personagem, garantindo infraestrutura, segurança e pagamento adequados aos serviços prestados; manter contato com ele durante todo o processo de filmagem; estar disponível para esclarecer quaisquer dúvidas do contratado; zelar por sua contratação, de forma a não correr o risco de que o personagem desista do processo e tampouco não correr risco de que a direção conduza o personagem a se expor de forma não combinada previamente.

Geralmente, em grandes e médias produtoras, os pesquisadores são jornalistas, historiadores, antropólogos, sociólogos, cineastas ou outros profissionais treinados para fazer pesquisa de campo, pesquisa em acervos, pesquisas de todo tipo, e que, portanto, conhecem os meandros e particularidades do processo de pesquisa. Mas não é raro, em produções menores, com menos verba de financiamento, ou em processos de produção mais caóticos, que aconteça o improviso: estagiários ou funcionários de outras funções no set de filmagem que são adaptados para a função de pesquisa e que aprendem na prática o ofício. Como essa prática torna o trabalho do pesquisador precarizado, o *slogan* da Pavic é “Pesquisa não é improviso, é profissão”.

CRIAR UMA OFICINA DE PESQUISA DE PERSONAGENS

Dentro da cadeia do audiovisual, não há uma formação específica para o pesquisador de personagens. São profissionais de pesquisa de conteúdo ou de audiovisual que se adaptam ao ofício, o que faz com que a função não tenha uma sistematização específica, um regulamento profissional, uma metodologia pronta a seguir. Ainda que seja uma tarefa muito próxima à de uma etnografia antropológica, também guarda muitas diferenças, tendo em vista que uma pesquisa de personagens não tem objetivo científico, mas de entretenimento.

Uma das conclusões a que chegamos, depois de mais de 10 anos realizando esse trabalho como *freelancers*, é que cada produto audiovisual funda a sua própria metodologia de pesquisa de personagens. Por isso, inspiradas em experiências pregressas como pesquisadoras de personagens para produtos em comum — a exemplo do longa-metragem *De você fiz meu samba*⁸, da Conspiração Filmes (2022), para o qual buscamos 11 viúvas de grandes sambistas brasileiros para selecionar as 5 que protagonizaram o documentário e as videoinstalações com entrevistas de imigrantes residentes no Brasil que integram a exposição permanente do Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo⁹ (2018) —, decidimos criar uma Oficina de Pesquisa de Personagens para Audiovisual, com duas turmas com seis horas de duração cada uma, como forma de introduzir interessados no ofício que cada vez demanda mais profissionais qualificados. E também com o interesse de formarmos um pequeno banco de assistentes para futuras pesquisas, já que temos dificuldades para encontrar profissionais para trabalhos em conjunto quando o produto exige mais esforço.

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3m_BwDLrTSw. Acesso em: 7 nov. 2025.

9 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5K_dZrB-wLE. Acesso em: 7 nov. 2025.

Este artigo, portanto, é o relato de experiência da implementação desse curso livre e inédito, em ambiente *on-line*, reunindo 36 inscritos de todo o país, em setembro de 2025. Todas as respostas analisadas aqui foram colhidas com autorização dos participantes da oficina, em formulário *on-line* detalhado sobre o perfil e as expectativas de cada participante, de forma que pudéssemos desenhar o conjunto de profissionais interessados nesse tipo de ofício ainda não sistematizado na cadeia do audiovisual.

Diante da falta de metodologia estabelecida, ambas decidimos conversar para mapear primeiramente o que precisava ser apresentado para os possíveis alunos em um curso desse tipo. Criar um curso do zero, partindo de respostas para perguntas que nós mesmas tínhamos quando começamos — uma como jornalista; outra como professora de teatro e preparadora de elenco de ficção. Estabelecemos os pontos que deveriam ser obrigatórios no curso:

- O que é a pesquisa de personagens;
- Como um pesquisador é contratado, como negociar condições e precificar esse trabalho;
- Quais são as características específicas dos produtos que contam com pesquisador de personagens: documentários, curtas, *realities*, publicidade, séries de TV, entretenimento, artes visuais, livros, projetos internacionais;
- Como costumam ser os *briefings* apresentados pelos diretores ou roteiristas dos projetos para orientar a pesquisa;
- Como criar estratégias de pesquisa com base nos *briefings*;
- Como conduzir as primeiras entrevistas com os personagens;
- Deveres do pesquisador de personagens: proteção dos personagens (dados pessoais, direito de imagem, condições de trabalho, cachê, segurança, infraestrutura, exposição de informações sensíveis);
- A formação e o gerenciamento de um banco de histórias por parte do pesquisador para alimentar novas pesquisas;
- Como as associações de pesquisadores no Brasil podem ajudar pesquisadores iniciantes com redes de apoio, contatos e orientações gerais;
- Como pesquisar crianças: particularidades;
- Como lidar com imprevistos durante as filmagens;
- Como calcular o cronograma para as pesquisas;
- Como elaborar o relatório final da pesquisa de personagens;
- Como entrar no mercado de trabalho de pesquisa de personagens.

Com essas premissas listadas, levantamos diversos exemplos de produtos audiovisuais cujas pesquisas de personagens haviam sido realizadas por nós em dupla (as citadas anteriormente) ou de forma individual para exibir aos alunos como análises de caso. Escolhemos episódios da série *Histórias de adoção* (GNT), *Que história é essa, Porchat?* (TV Globo), *Um mundo sem mulheres* (TV Globo), *Super-Humanos Latin America* (History Channel); *Dia de reflexão* (Conspiração), entre outros. Depois, bolamos exercícios para que os alunos inscritos pudessem criar estratégias para pesquisas fictícias, de modo a enfrentar desafios que costumam aparecer em campo.

Com esse panorama inicial montado, estipulamos que cada turma teria no máximo 20 alunos, para melhor aproveitamento das discussões, e pelo menos 5 bolsistas (alunos incluídos em algum programa social público ou em situação de vulnerabilidade). Entendemos que, dentro do expansivo mercado de audiovisual, esse curso seria também uma nova possibilidade de especialização e de mobilidade social.

Criamos um vídeo de divulgação do curso¹⁰, alguns cartões para publicação em redes sociais e contamos com a audiência das nossas redes sociais pessoais (pouco mais de 5 mil pessoas, somando ambas as contas) para alcançar possíveis interessados. O curso seria *on-line*, ao custo de R\$ 250,00. Em cerca de um mês, tivemos 36 interessados que preencheram o formulário, sendo 6 bolsistas. Efetivamente, 33 concluíram o curso.

O PERFIL DOS INSCRITOS

Para efeito de análise, vamos trabalhar com o universo do montante das respostas: 36. O perfil dos inscritos, de acordo com os dados coletados no formulário de inscrição, era composto por 24 pessoas do Rio de Janeiro e 12 de São Paulo, Recife, Salvador, Florianópolis, Amsterdã (Holanda) e Lisboa (Portugal); 19 já trabalhavam no mercado audiovisual e 17 não trabalhavam. Seis inscritos eram estudantes (os que pediram bolsa por já fazerem parte do sistema de cotas de alguma universidade federal) e os outros 30 já eram profissionais atuantes. Isso nos indicou que a possibilidade de trabalhar com pesquisa de personagens parecia ser uma boa opção ou uma alternativa, inclusive para quem já estava no mercado audiovisual, mesmo sendo profissional atuante.

O formulário não continha perguntas relacionadas com idade, gênero ou raça, no entanto, a maior parte dos alunos eram mulheres brancas na faixa dos 40 anos, fator indicativo de que profissionais nessa faixa etária estavam tentando se reposicionar no mercado audiovisual, buscando um ofício novo, ainda não experimentado por elas. No formulário, perguntou-se “Por que você se interessou pela oficina?”, e as respostas aprofundaram um pouco mais essa percepção. Destaco as 20 mais significativas:

1. “Porque estudo roteiro há muitos anos e gosto de me aprofundar cada vez mais na área. E, tão bom — e importante — quanto criar é destrinchar certos aspectos de uma obra audiovisual”;
2. “O que essa oficina propõe flerta com meus interesses e me garante uma especialização bastante útil para me apresentar para o mercado”;
3. “Já trabalho na área e gostaria de me qualificar”;
4. “Curso Produção Cultural e, aos poucos, fui me embrenhando no audiovisual. Tenho feito alguns *free-las* relacionados à pesquisa de personagens, e a oficina me dará uma base mais sólida para os futuros trabalhos (outra resposta seria: eu gosto muito de gente)”;

¹⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DMnZKTWm1d3/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

5. "Sou graduando em Comunicação Social [...] nos últimos anos, tenho focado meus estudos para a área do roteiro. [...] Mesmo tendo participado de alguns laboratórios e começado a escrever alguns projetos de curtas-metragens de documentário e de ficção, possuo poucas formações técnicas e experiências de desenvolvimento em audiovisual";
6. "Me interessei pela oficina porque, embora seja pesquisadora há muitos anos, estou iniciando um novo percurso no audiovisual e gostaria de ter uma formação específica";
7. "Minha trajetória é muito interdisciplinar e meu interesse pela área de pesquisa no audiovisual surge como uma forma de conectar os mundos em que habito. Trabalhei muitos anos como atriz e atualmente faço doutorado em filosofia, no qual pesquisei a relação entre arte, política e feminismo. Paralelamente, faço trabalhos pontuais no audiovisual, em geral não mais como atriz, mas como assistente de direção";
8. "Trabalho com produção audiovisual e, desde meu primeiro contato com a área — especialmente na produção de conteúdo —, desenvolvi um grande interesse pela pesquisa de personagens, que vejo como uma possível área de atuação. Além disso, tenho como projeto pessoal a realização de um curta documental, e acredito que a pesquisa de personagens seja uma etapa essencial desse processo";
9. "Porque tenho interesse na área e é um ofício que também soma em outras atividades e profissões criativas";
10. "Sempre fui apaixonada por pesquisa, adoraria conseguir entrar nesse mercado, transformando um quase *hobby* em algo profissional. Sou jornalista e publicitária, com experiência nas principais áreas da comunicação";
11. "Sou apaixonado por documentários, séries, filmes e produtos audiovisuais no geral. Tenho muita vontade de abrir esse leque dentro da minha profissão, para além do jornalismo de forma estrita, em redação";
12. "Me interessei pela proposta da oficina porque ela oferece uma oportunidade de aprendizado com profissionais renomadas, e quero entender melhor esse ofício essencial e pouco explorado no audiovisual. Tenho muito interesse em me preparar para ingressar nesse mercado e acredito que essa oficina pode ser útil na minha graduação em Publicidade e no meu trabalho como *freelancer* de produção de conteúdo digital em produtoras audiovisuais";
13. "Sou produtor audiovisual e recebi uma proposta para trabalhar como pesquisador de personagem, mas tenho pouca experiência na área e resolvi estudar mais sobre o assunto, pois acho que tenho perfil para isso";
14. "[...] Nunca tinha ouvido falar em pesquisa de personagem. Esta oficina representa uma chance única de aprofundar meus conhecimentos e de me aproximar ainda mais desse campo, ao lado de profissionais com experiência e bagagem";
15. "Acredito que faria bem esse trabalho e vi nele uma oportunidade de ampliação do meu leque de atuação";

16. “Eu trabalho com literatura e dramaturgia e sou pós-doutoranda em teoria literária. Por mais que eu não trabalhe no mercado audiovisual, pesquiso cinema como objeto e costumo pensar, tanto em minha pesquisa quanto em sala de aula, a construção das personagens de ficção. No momento, tenho buscado outras atuações profissionais, para além dos limites da academia, e achei o curso uma ótima oportunidade de ampliar meus horizontes”;
17. “Coordeno grupos de pesquisa em audiovisual e periferia no curso de licenciatura de cinema da UERJ/Baixada Fluminense”;
18. “Sou formada em Imagem e Som pela UFSCar e [...] tenho atuado na intersecção entre as artes e audiovisual nos últimos anos — nesse, como roteirista, diretora, câmera e montadora de filmes e projetos pessoais. Agora quero me inserir mais em pesquisas dentro do audiovisual, e estou encontrando dificuldades. Busco novos contatos no meio, além de aprimorar conhecimento sobre a pesquisa de personagens”;
19. “Já trabalhei com pesquisa para livros, exposições e afins. Já fiz um curso de pesquisa de personagens em audiovisual; é um tema que me interessa”;
20. “Tive um primeiro convite para trabalho com pesquisa de personagem e gostaria de entender melhor como funciona”.

As respostas mostram que os inscritos acreditam que a pesquisa de personagens seja um novo ramo de trabalho para eles, estando ou não já inseridos no mercado audiovisual. Outro aspecto interessante é a transdisciplinaridade, a exemplo de alguns que são pesquisadores da área de humanas, artes visuais, artes cênicas, e entendem que o ofício pode qualificá-los. Mas o que mais chamou nossa atenção foi perceber que muitos dos inscritos já tinham trabalhado como pesquisadores de personagens, mas desconheciam pontos importantes do ofício relacionados com proteção jurídica dos personagens, direitos e deveres do pesquisador, por exemplo, o que indicava certo improviso, informalidade na forma de trabalhar com entrevistados; e os que receberam proposta de trabalho como pesquisadores de personagens, mas não sabiam como começar.

O curso superou nossas expectativas. Nos dois encontros com cada turma, o índice de evasão foi baixíssimo, e os inscritos pareciam muito interessados, trazendo perguntas enriquecedoras que extrapolaram, positivamente, os temas apresentados em aula. Um dos que mais provocaram interesse foi em relação à precificação do ofício: por padrão praticado por produtoras, sabemos que a semana de trabalho do pesquisador de personagens no Rio de Janeiro varia em torno de R\$ 2.500, enquanto em São Paulo, a semana do pesquisador custa pelo menos R\$ 5 mil, de acordo com as tabelas do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos do Rio de Janeiro (Sated/RJ) e do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Cinematográfica e do Audiovisual dos Estados de SP, RS, MT, MS, GO, TO, DF (Sindcine).

Também despertaram muito interesse os assuntos relacionados às estratégias de pesquisa para cada produto. Dos que já tinham tido experiência em pesquisa de personagens, nenhum demonstrou ter recebido alguma orientação sobre estratégia

de pesquisa, forma de aproximação ou interesse dos diretores dos projetos quanto a essa fase de produção.

Em uma das aulas expositivas, uma das pesquisadoras detalhou como fez para localizar famílias que aceitassem participar de um *reality show* para a TV Globo, exibido em 2013, intitulado *Um mundo sem mulheres*¹¹. O exemplo foi crucial para mostrar aos alunos como as pesquisas começam por caminhos detalhados, de forma a provocar confiança nos territórios onde são executadas. No seriado, cinco famílias que moravam próximas precisavam aceitar ficar alguns dias sem a mulher em casa, deixando aos maridos e pais das crianças a tarefa de cuidar de todos os afazeres domésticos sozinhos, enquanto as mulheres relaxariam em um SPA. Toda a dinâmica da ausência das mulheres seria filmada 24 horas para o programa, pelo qual cada família receberia um bom cachê.

Para encontrar os personagens ideais para o produto audiovisual, a pesquisadora precisou estudar os mapas de bairros do Rio de Janeiro, de forma a levantar as relações de sociabilidade mais prováveis por território — quais bairros tinham mais praças, mais ruas com vizinhança com hábitos cordiais, mais familiares morando próximos. Depois de algumas semanas de visitas e apuração *in loco*, a decisão ficou entre o bairro de Itaipu, na cidade de Niterói, e o bairro carioca Bangu, que acabou sendo o escolhido. Escolhido o bairro, a pesquisadora passou a frequentar diariamente praças e espaços de convivência comum, até ganhar a confiança dos moradores e então explicar a proposta e identificar as famílias que tinham o perfil do programa. Uma pesquisa de personagens que levou aproximadamente seis meses para ser concluída, prazo inimaginado pelos alunos da oficina e que, sem experiência prévia em pesquisa, provavelmente seria um trabalho mais demorado, custoso e confuso.

Tudo parecia muito novo para os alunos: a lista de documentos de autorização, os detalhes da rotina de produção de um personagem — transporte para garantir que ele esteja em segurança e pontualmente no *set*, alimentado, com os limites de hora por dia de trabalho respeitados, infraestrutura com acessibilidade para personagens com deficiência e mesmo a provisão de cachê em diária para todos os personagens contratados para qualquer produto comercial — nos bastidores do audiovisual brasileiro. Aliás, não existe um consenso ainda sobre o pagamento de cachê para personagens de produtos de não ficção. Há produtos mais jornalísticos que se valem do Código de Ética do Jornalista, segundo o qual entrevistas não devem ser remuneradas; por outro lado, há produtos que exigem dos personagens estarem à disposição do *set* de filmagens por longas horas, o que geralmente entra em conflito com a agenda de trabalho do personagem, razão pela qual o cachê deveria, segundo o nosso entendimento, ser obrigatório, o que, na prática, depende do orçamento de cada produto, do entendimento de cada diretor e, claro, da batalha que o pesquisador enfrenta em defesa dos personagens. Como dito anteriormente, se o agente protege direitos e deveres dos atores, o pesquisador de personagens o faz em relação aos não atores.

11 *Um mundo sem mulheres* foi exibido pelo Fantástico, da TV Globo, em 2013.

Houve muitas dúvidas também — exceto vindas de jornalistas — em relação a como entrevistar esses personagens pela primeira vez, de modo a não deixar que os depoimentos perdessem o frescor para eventual gravação “valendo”, ou, como diz o jargão cinematográfico, de “câmera aberta”, indicando que uma preparação melhor desses futuros pesquisadores com profissionais mais experientes em entrevistas seria muito proveitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão, ao final do curso, foi a de que nem mesmo quem já tinha trabalhado com pesquisa de personagens havia conversado com outros pesquisadores de forma a trocar experiências, estratégias e conhecimento sensível. Havia um desconhecimento substancial por parte dos inscritos, mesmo os que já trabalhavam em audiovisual, sobre os pormenores desse ofício, que precisa ser exercido por profissionais pacientes, proativos e especialmente criativos, já que, por lidar com pessoas comuns, que muitas vezes nunca estiveram numa gravação, podem acontecer mais imprevistos durante as filmagens.

É preciso frisar que a pesquisa de personagens também se insere em um campo afetivo e relacional dentro do mercado audiovisual. Em um setor regido por prazos rígidos, intensa produtividade e, muitas vezes, lógicas abusivas de produção, existe o risco de que o encontro com essas pessoas reais seja reduzido a uma etapa operacional. Trouxemos nossa experiência para o curso para falar também do perigo dessa objetificação e mostrar como a pesquisa opera por uma ética de escuta sensível, em que cada entrevista e aproximação são conduzidas com respeito e cuidado.

Nesse processo, não se produz apenas informação, mas se constrói confiança, vínculos e parceria entre pesquisador e personagem. É justamente dessa qualidade de relação que surge a profundidade necessária para que, na entrevista “valendo”, a entrega do personagem seja verdadeira e também para que esse personagem tenha um bom caminho com o pesquisador durante o projeto e também depois, na pós-produção, quando o trabalho termina.

Ficou claro também que os processos de produção em audiovisual precisam ser mais bem discutidos, divulgados, ensinados. Elementos cruciais numa profissão que alimenta a vibrante economia criativa brasileira, como precificação, modelos de contrato, direitos e deveres do contratado, limites éticos de exposição, direitos de imagem e de privacidade, por exemplo, estão sendo negligenciados por parte dos diretores e produtores executivos, que desconhecem como é feito esse trabalho de contato efetivo com o “real” na ponta do processo, alucinados por entregas em prazos exíguos de uma lógica de excesso de produtos para as plataformas de *streaming*.

Crítico da desumanização que a era digital produz nas relações de trabalho, Jonathan Crary (2023) nos lembra que “parte de nossa crise atual está na aceitação indiferente da agora banalizada ideia de que o nosso futuro está sendo inventado por um pequeno número de corporações poderosas”. É como se muitas regras não pudessem ser discutidas, flexibilizadas nem sequer revistas. A frase mais ouvida por nós durante o curso foi: “Eu não fazia ideia de que tínhamos que pensar em tantos detalhes”.

É fundamental que os profissionais que lidam e chefiam equipes de pesquisadores conheçam a prática da rotina do pesquisador de personagens, de modo a não propor condições improdutivas de trabalho, a não fazer pedidos impraticáveis ao profissional ou tensionar o conforto dos personagens no set de filmagens, que dependem da relação de confiança estabelecida com o profissional de pesquisa. Afinal, é a vida de uma pessoa que provavelmente nunca teve contato com o *show-biz* que de repente será atravessada por uma audiência massiva, que poderá ter seu depoimento mal-entendido, sua história exposta de forma não planejada. O pesquisador de personagens lida com vítimas e testemunhas de crimes, famílias com crianças, trabalhadores com rotinas atribuladas, pessoas que não necessariamente escolheram estar diante das câmeras. É um trabalho que precisa ser feito de maneira acolhedora, clara e segura.

A realização desse curso informal nos mostrou que, se a indústria audiovisual cresce exponencialmente, como demonstrado no início deste artigo, acompanhando o interesse crescente do público telespectador pelos produtos de *true stories*, é fundamental que a formação do pesquisador de personagens seja mais bem pensada, organizada, articulada, estimulada e, principalmente, profissionalizada, de forma a não deixar que esse futuro do audiovisual, assentado em histórias reais de brasileiros, seja inventado por uma lógica individualista, desumanizada e comercial das empresas estrangeiras de VOD.

A contratação de muitos pesquisadores ainda é feita no improviso, por pessoas que vão assumindo novas funções sem ter preparo, orientação ou supervisão. Esse curso só indica que há demanda por parte das pessoas em trabalhar na área, há desejo por se aperfeiçoar e há muitas histórias sensíveis esperando para serem contadas. Mas ainda faltam cursos formais, espaços de troca entre profissionais da área e desejo do mercado de audiovisual em sistematizar essa escuta sensível. Em relação a essa sistematização, vale lembrar — e adaptar — o *slogan* da Pavic: “Pesquisa de personagens não é improviso, é profissão”.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- CRARY, Jonathan. **Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista**. São Paulo: Ubu, 2023.
- FILGUEIRAS, Mariana. Cinema injeta R\$ 19 bilhões por ano na economia brasileira, mostra estudo inédito. **O Globo**, 9 set. 2014.
- FREUD, Sigmund. O inquietante. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 271-314.
- GRUPO RBS. **A explosão do streaming no Brasil**. Grupo RBS, 15 out. 2024. Disponível em: <https://www.gruporbs.com.br/conteudosdenegocios/120/a-explosao-do-streaming-no-brasil-75-dos-brasileiros-assistem-a-videos-diariamente>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- LESSA, Isabella. Histórias reais nos filmes publicitários. **Meio & Mensagem**, 2022. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/videos/historias-reais-nos-filmes-publicitarios>. Acesso em: 1º abr. 2026.

“Pesquisa de personagem não é improviso”: relato da experiência de formação de pesquisadores para produtos audiovisuais inspirados em histórias reais

OXFORD ECONOMICS. **A contribuição econômica da indústria audiovisual no Brasil em 2024.** Oxford Economics, 2025. Disponível em: https://www.mpa-americalatina.org/wp-content/uploads/2025/10/MPA_Brasil_2024_PO5.pdf. Acesso em: 9 mar. 2026.

RAMOS, Lázaro. **Medida provisória: diário do diretor.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SALLES, Walter. Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do mundo do texto. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 39, n. 124, p. 259-278, 2012. <https://doi.org/10.20911/21769389v39n124p259-278/2012>

TERRA. Produção de documentários ganha mercado durante a pandemia. **Terra**, 11 mar. 2021. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/dino/producao-de-documentarios-ganha-mercado-durante-a-pandemia,94b91bb6bde3b0d0ebe2a921fb8ec36981h7uyh2.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 16 out. 2025.

Sobre os autores

Mariana Filgueiras: Doutora em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Instituto de Artes e Comunicação Social da UFF.

Lola Borges: graduanda em Psicologia na Universidade Santa Úrsula.

Conflito de interesses: nada a declarar — **Fonte de financiamento:** nenhuma.

Contribuições dos autores: Filgueiras, M.: conceituação, curadoria de dados, análise formal, escrita — primeira redação. Borges, L.: investigação, metodologia, supervisão, escrita — revisão e edição.



Reconstrução digital como ferramenta educativa para o ensino do patrimônio arquitetônico moderno na Amazônia: as casas de Severiano Porto

Digital reconstruction as an educational tool for teaching modern architectural heritage in the Amazon: the houses of Severiano Porto

Lúcio Tiago Maurilo Torres¹ , Marcos Paulo Cereto¹ , Claudete Barbosa Ruschival¹ 

RESUMO

Este estudo apresenta uma pesquisa-ação que investiga o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) como recurso didático para o ensino do patrimônio arquitetônico moderno na Amazônia. O arquiteto Severiano Mário Porto desenvolveu projetos de grande relevância na região, muitos dos quais foram demolidos ou descaracterizados. Diante desse cenário, este trabalho realizou a reconstrução digital de três obras emblemáticas: Casa do Cafundó, Residência Recife e Casa Schuster. O objetivo é investigar as potencialidades da modelagem e renderização 3D como estratégias de salvaguarda e difusão desse legado. Os resultados demonstram que os modelos digitais apresentam alto potencial pedagógico, atuando como suportes de memória e ferramentas de visualização que superam as limitações do desenho técnico tradicional, contribuindo para a valorização do patrimônio moderno amazônico.

Palavras-chave: Reconstrução digital. Pesquisa-ação. Educação patrimonial. Arquitetura moderna. Severiano Porto.

ABSTRACT

This study presents an action research that investigates the use of information and communication technologies (ICTs) as a didactic resource for teaching modern architectural heritage in the Amazon. Architect Severiano Mário Porto developed highly relevant projects in the region, many of which were demolished or altered. Given this scenario, this work carried out the digital reconstruction of three emblematic works: Casa do Cafundó, Residência Recife, and Casa Schuster. The objective is to investigate the potential of 3D modeling and rendering as strategies for safeguarding and disseminating this legacy. The results indicate that digital models have high pedagogical potential, acting as memory supports and visualization tools that overcome the limitations of traditional technical drawing, contributing to the appreciation of the Amazonian modern heritage.

Keywords: Digital reconstruction. Action research. Heritage education. Modern architecture. Severiano Porto.

¹Universidade Federal do Amazonas – Manaus (AM), Brasil. E-mails: lucio.torres@ufam.edu.br; mcereto@ufam.edu.br; claudete@ufam.edu.br

Recebido em: 16/10/2025. Aceito em: 06/02/2026

INTRODUÇÃO

O patrimônio arquitetônico moderno na Amazônia constitui um campo singular de estudo, marcado pela confluência entre os ideais do movimento moderno internacional e as especificidades ambientais, culturais e sociais da região. Diferentemente de outros centros urbanos brasileiros, a produção arquitetônica amazônica desse período caracterizou-se pela busca de soluções construtivas adaptadas às condições climáticas adversas, à abundância de recursos naturais e à necessidade de dialogar com tradições locais (Cereto, 2020).

Nesse contexto, destaca-se a presença dos chamados “arquitetos peregrinos”, conceito formulado por Segawa (2014) para designar profissionais formados em outras regiões do país que migraram para áreas distantes dos grandes centros. Ao introduzirem e adaptarem princípios modernos às realidades locais, esses arquitetos desempenharam um papel decisivo na difusão do modernismo em outras regiões do Brasil, como no norte e no nordeste, estabelecendo uma ponte entre o discurso arquitetônico moderno e as práticas regionais.

Entre os arquitetos peregrinos, Severiano Mário Porto (1930–2020) consolidou-se como figura central na Amazônia. Reconhecido pela crítica, Porto desenvolveu projetos que combinaram racionalidade formal, experimentação tecnológica e profundo respeito ao ambiente natural. Como observa Lima (2017), sua trajetória profissional e biográfica e revela uma capacidade singular de traduzir a linguagem moderna para o contexto amazônico, conciliando princípios internacionais e saberes locais. Suas obras incluem edifícios institucionais, comerciais e residenciais, nos quais explorou estratégias de ventilação, sombreamento e integração com a paisagem. Entre os projetos de maior relevância, destacam-se a sede da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), projetada no início da década de 1970 e construída ao longo dos anos seguintes; o *campus* da Universidade do Amazonas, cujo Setor Norte foi desenvolvido a partir de 1973 e executado progressivamente até meados da década de 1980; e um conjunto de residências, como a Casa do Cafundó (1966–1967), a Residência Recife (1971) e a Casa Schuster (1977–1981), que se tornaram ícones da experimentação moderna na região (Cereto, 2020; 2023).

Contudo, a situação atual de parte significativa dessa produção revela um cenário de fragilidade em boa parte de suas obras. Algumas construções foram demolidas, descaracterizadas ou se encontram em estado de ruína, comprometendo não apenas sua integridade material, mas também a possibilidade de transmissão cultural e educativa de seus valores arquitetônicos. Essa condição de fragilidade física impõe um problema central: como garantir a transmissão do conhecimento sobre a arquitetura moderna na Amazônia quando seus exemplares físicos estão desaparecendo ou sendo modificados? A ausência de documentação acessível e didática dificulta o ensino dessa história, criando uma lacuna na formação de novos profissionais e na valorização cultural pela sociedade.

Diante dessa problemática, o estudo tem como objetivo investigar as potencialidades da reconstrução digital como estratégia de salvaguarda e difusão do patrimônio cultural moderno amazônico. Busca-se analisar como as TIC, especificamente

a modelagem e renderização 3D, podem atuar como ferramentas de suporte pedagógico para o ensino de História e Teoria da Arquitetura, utilizando as residências de Severiano Porto como objetos de análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico organiza-se em cinco tópicos articulados para fundamentar o uso das TIC na educação do patrimônio arquitetônico moderno produzido na Amazônia. O tópico 2.1, Patrimônio Moderno na Amazônia, aborda a inserção e a adaptação da arquitetura moderna ao contexto climático, social e cultural amazônico, com destaque às obras de Severiano Mario Porto e à reinterpretação de princípios modernos por meio de soluções bioclimáticas. O tópico 2.2, O Moderno Digital na Amazônia, trata da atualização crítica desse legado via mediações tecnológicas que ampliam o acesso e o ensino diante de perdas e descaracterizações. O tópico 2.3, Tecnologias Digitais e Educação Patrimonial, discute o potencial das ferramentas digitais (como modelagem 3D) não apenas como registro técnico, mas como suportes de memória e engajamento cognitivo essenciais para o ensino. O tópico 2.4, A (Re)construção Digital e o (Re)desenho, demonstra como o processo de modelagem atua como procedimento investigativo e pedagógico, recompondo espacialidades e tornando visíveis as decisões projetuais. Por fim, o tópico 2.5, O Legado Digital, aborda a formação de acervos acessíveis e críticos (inventários e bancos de dados) voltados à preservação, difusão e aprendizagem em História e Teoria da Arquitetura.

Patrimônio moderno na Amazônia

A arquitetura moderna, ao se inserir no contexto amazônico, foi além dos paradigmas estéticos e funcionais, tendo sido exigida uma profunda reinterpretação de seus princípios para dialogar com as especificidades climáticas, sociais e culturais da região. Esse processo de adaptação deu origem a um valioso corpo de obras que hoje constitui um patrimônio moderno, caracterizado pela busca de soluções inovadoras e sustentáveis. Longe de uma reprodução acrítica, os arquitetos que atuaram na região foram compelidos a desenvolver uma linguagem própria, que absorvesse e valorizasse o saber-fazer local.

Nesse contexto, as obras de Severiano Mário Porto emergem como marcos fundamentais. Ao se estabelecer em Manaus na segunda metade da década de 1960, Porto apresentou para a elite burguesa novas ideias de tratamento dos espaços e utilização dos materiais locais, por meio de uma profunda imersão no contexto amazônico (Cereto, 2020). Sua arquitetura ilustra a capacidade de conciliar a racionalidade moderna com a funcionalidade bioclimática e a identidade cultural, integrando materiais autóctones, como a madeira, e técnicas construtivas vernáculas, aprendidas com os “caboclos”, em projetos que respondiam de forma eficaz às condições ambientais (Neves, 2006). Uma das estratégias mais proeminentes na arquitetura moderna amazônica, e particularmente na obra de Porto, é o aproveitamento da ventilação natural.

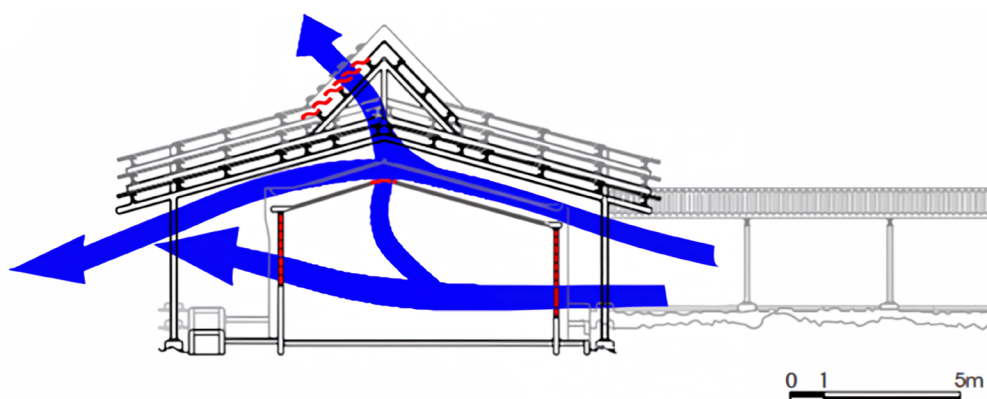
Em um clima quente e úmido, a ventilação cruzada e o efeito chaminé tornam-se recursos essenciais para o conforto térmico, minimizando a dependência de sistemas mecânicos de climatização (Neves, 2006). A concepção de aberturas amplas e estrategicamente posicionadas, a elevação das construções do solo (pilotis) e a criação de espaços vazados e permeáveis são exemplos de soluções que promovem a circulação constante do ar (Neves, 2006). Além disso, a arquitetura moderna na Amazônia buscou uma relação harmoniosa com o entorno natural.

A integração da edificação com a paisagem, a preservação da vegetação existente e a valorização dos recursos hídricos são elementos recorrentes. A madeira amazônica, abundante e de grande potencial construtivo, relegada nas construções feitas na cidade, virou elemento expressivo que confere identidade e sustentabilidade às obras. Essa escolha material, aliada a técnicas construtivas adaptadas, revela um compromisso com a eficiência energética e a redução do impacto ambiental (Neves, 2006).

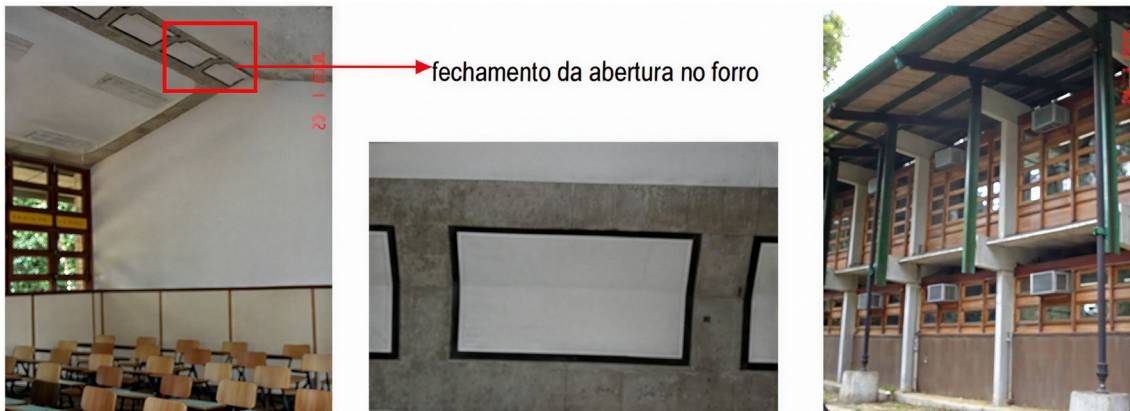
Os aspectos estéticos e funcionais dessas obras não apenas enriquecem o panorama arquitetônico brasileiro, mas também oferecem contribuições significativas para o debate global sobre arquitetura em regiões tropicais. A capacidade de gerar conforto ambiental passivamente, com base em estratégias técnicas, recursos naturais e materiais locais, resalta a relevância dessas experiências para a construção de um futuro mais sustentável e adaptado aos desafios climáticos contemporâneos. Essas foram as principais contribuições que Severiano trouxe por meio de suas obras para o contexto da Região Norte.

Apesar de seu valor intrínseco, o patrimônio moderno na Amazônia enfrenta sérios desafios de preservação. A ausência de políticas consistentes de proteção, somada à especulação imobiliária e à falta de reconhecimento público, tem levado a demolições indiscriminadas, descaracterizações e intervenções inadequadas. Obras fundamentais para a memória regional e para a história da arquitetura brasileira estão em risco, perdendo-se não apenas edifícios, mas também o conhecimento e as soluções bioclimáticas neles incorporadas.

Exemplos incluem o Campus da Universidade do Amazonas, onde a instalação de ar-condicionado em todos os ambientes fechados resultou na vedação de aberturas zenitais (Figuras 1 e 2) e no fechamento de forros, interrompendo o fluxo de ventilação natural projetado originalmente por Porto, além de problemas de manutenção como enegrecimento das telhas e quebra de esquadrias (Neves, 2006).



Fonte: Neves (2006, p. 100).
Figura 1. Aberturas Zenitais.



Fonte: Neves (2006, p. 104).

Figura 2. Vedação das salas e aparelhos de ar-condicionado.

Da mesma forma, a Sede da Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa) sofreu modificações após um incêndio, com a adição de brises móveis e instalação de equipamentos de refrigeração nos ambientes fechados (Neves, 2006). Nas Aldeias Infantis SOS Brasil, intervenções semelhantes alteraram o desempenho térmico original, evidenciando a descaracterização progressiva dessas estruturas (Neves, 2006). Diante desse cenário, as TIC emergem como ferramentas cruciais para a salvaguarda e valorização desse patrimônio (Torres *et al.*, 2024).

O registro digital, por meio de levantamentos 3D, fotogrametria e modelagem paramétrica, permite documentar detalhadamente as obras, criando um acervo virtual que transcende as limitações físicas. A reconstrução digital possibilita a visualização de edifícios demolidos ou descaracterizados, resgatando sua forma original e suas soluções construtivas. Além disso, as TIC são poderosas ferramentas de ensino e divulgação, permitindo que esse patrimônio seja acessível a um público mais amplo, fomentando a conscientização sobre sua importância e incentivando a pesquisa e a inovação inspiradas em suas soluções. A aplicação dessas tecnologias é fundamental para garantir que o legado da arquitetura moderna amazônica, com suas estratégias de adaptação e sustentabilidade, continue a inspirar as futuras gerações de arquitetos e urbanistas.

O moderno digital na Amazônia

Severiano Porto consolidou-se como um dos principais expoentes da arquitetura moderna na Amazônia. Suas obras articulam princípios do movimento moderno com técnicas construtivas regionais, conciliando racionalidade arquitetônica e sensibilidade ao contexto ambiental e sociocultural da região (Bastos; Zein, 2011). Nesse sentido, as Casas de Severiano são recortes que representam períodos da carreira do arquiteto no norte do Brasil, refletindo fases distintas de sua consolidação profissional e de sua abordagem da arquitetura moderna feita na Amazônia (Cereto, 2020). Destaca-se a evolução formal e técnica de suas obras, a fim de adaptá-las às melhores condições climáticas, aos materiais e as técnicas construtivas locais.

Apesar de sua relevância histórica, o legado de Porto enfrenta barreiras significativas. Algumas de suas construções foram demolidas, descaracterizadas ou apresentam estado avançado de deterioração. Dessa forma, ocorrem a perda de referências materiais e a restrição do acesso ao conhecimento sobre sua produção.

Ainda que existam iniciativas relevantes de salvaguarda dos documentos físicos e de digitalização do acervo de Severiano, como o Nama e o Projeto Casas Brasileiras do Século XX, persiste a necessidade de ampliar sua inserção em práticas pedagógicas e em estratégias de educação patrimonial da arquitetura moderna brasileira feita na Amazônia. A lacuna não se limita à preservação documental em si, mas à conversão desses registros em recursos didáticos acessíveis, interativos e criativos, capazes de potencializar processos de aprendizagem e estimular novas formas de apropriação cultural.

A reconstrução digital constitui-se como alternativa metodológica para mediar a relação entre patrimônio ameaçado e práticas de documentação de um bem (Torres *et al.*, 2024). Com o uso das TIC, como modelagem tridimensional, renderização e visualização interativa, torna-se possível recompor espacial e simbolicamente obras em risco de desaparecimento. Nesse aspecto, diretrizes internacionais, como a Carta de Londres de 2009 (London Charter for the Computer, 2009), orientam tais procedimentos, assegurando transparência e rigor científico. Nesse contexto, o moderno digital “é uma metáfora para expressar a importância da valorização da arquitetura moderna no atual estágio do capitalismo e no contexto da Indústria 4.0” (Paiva, 2022, p. 2). Ademais, é capaz de ampliar a difusão e a interpretação crítica das obras.

A apropriação pedagógica desses modelos digitais revela-se estratégica para a educação patrimonial. No âmbito acadêmico, permite explorar aspectos formais, construtivos e ambientais das obras de Porto, favorecendo abordagens interdisciplinares em matérias dos cursos de arquitetura e engenharia civil. Ao integrar recursos digitais interativos às práticas de ensino, estimula-se a aprendizagem criativa e crítica, reforçando o papel das TIC como mediadoras de processos educativos que valorizam o patrimônio moderno amazônico, ou seja, feito na Amazônia.

O “moderno digital na Amazônia”, materializado na reconstrução das residências de Severiano Porto, evidencia a capacidade das tecnologias digitais de atuarem como instrumentos de preservação, difusão e ensino. Mais do que reproduções virtuais, esses modelos constituem ferramentas educativas e culturais, que contribuem para a valorização da memória coletiva e para a ampliação do acesso ao patrimônio moderno amazônico em escala local e global.

Tecnologias digitais e educação patrimonial

As tecnologias digitais, particularmente a modelagem 3D e a renderização, tornaram-se ferramentas essenciais para a Educação Patrimonial, transformando a maneira como a sociedade interage e valoriza o patrimônio cultural. Conforme apontam Bastiani *et al.* (2023), esses recursos preenchem a lacuna entre a preservação técnica e o engajamento público, servindo não apenas como repositórios de informações, mas como meios ativos para a construção da memória coletiva.

No contexto de edificações desaparecidas ou em ruínas, a reconstrução digital atua como estratégia de “restituição visual”. Cavalcanti (2019) define esses modelos como “suportes de memória”, capazes de recuperar a unidade visual de um edifício sem a necessidade de intervenções físicas falsas nas ruínas originais. Ao permitir que estudantes e pesquisadores visualizem o espaço construído em sua totalidade, a tecnologia ativa cognitivamente a compreensão da obra, superando a abstração dos desenhos técnicos bidimensionais.

Para que essas ferramentas sejam efetivas no ensino, contudo, é imperativo o rigor científico. Nogueira e Amorim (2020) destacam que a reconstrução digital deve basear-se em fontes diversas (iconografia, projetos, dados técnicos) para garantir a veracidade histórica. A distinção clara entre o que é evidência factual e o que é hipótese de reconstrução — diretriz central de documentos como a Carta de Londres — assegura que o modelo digital sirva como um documento histórico credível de aprendizado, e não apenas como experiência estética.

A (re)construção digital e o (re)desenho

A reconstrução digital não se restringe à geração de modelos; trata-se de um processo ativo de (re)desenho que recupera e interpreta criticamente obras arquitetônicas com base nas fontes disponíveis. Nesse movimento, as TIC operam como instrumentos de valorização, documentação e gestão do patrimônio (Paiva, 2022). Além disso, elas geram dados que se consolidam como recursos de pesquisa e difusão (Amorim, 2007; Amorim *et al.*, 2013).

No patrimônio moderno amazônico, a reconstrução digital atua como mediação cultural: além de recompor espacialidades perdidas, reconfigura visualmente as obras e projeta cenários de compreensão ampliada, em que o passado é atualizado por novas linguagens e técnicas. Mesmo quando algumas obras não existem mais, foram modificadas ou estão em ruínas, permanece possível estudá-las por meio das TIC (Torres *et al.*, 2024).

O processo de (re)construção implica escolhas metodológicas que combinam rigor técnico e sensibilidade interpretativa. Para assegurar transparência e reprodutibilidade, registrou-se o que se chama “*paradata*”, isto é, “processos humanos de compreensão e interpretação de objetos de dados”, segundo a Carta de Londres (London Charter for the Computer, 2009). Ou seja, o que foi tomado como dado confiável conforme desenhos e fotografias de época; o que foi inferido por analogia com outras obras de Severiano Porto, como materiais e soluções técnicas.

A validação considerou a aderência às fontes documentais e a coerência tipológica/bioclimática. Nesse ponto, o (re)desenho não é uma cópia, mas uma tradução crítica que torna visíveis camadas projetuais por vezes obscurecidas pelo tempo, pela degradação física ou por lacunas de documentação. Do ponto de vista educacional, o (re)desenho é ferramenta ativa de aprendizagem. Como assinala Paiva (2022), a prática de redesenhar é chave interpretativa para história, teoria e crítica do projeto.

Em atividades de aprendizagem baseada em projetos (ABP), segundo Masson *et al.* (2012, p. 1), essa

metodologia propicia uma aprendizagem inserida no contexto educacional, na qual o aluno é agente na produção do seu conhecimento, rompendo com a forma rígida e preestabelecida do desenvolvimento dos conteúdos, mas possibilitando que os mesmos sejam incorporados durante o desenvolvimento do projeto.

Estudantes e pesquisadores exploram, manipulam e reinterpretam o patrimônio moderno amazônico, desenvolvendo competências técnicas (modelagem, leitura e interpretação de projeto, topografia, compreensão de sistemas de ventilação/sombreamento etc.) e competências críticas (contexto, materialidade, sustentabilidade).

Assim, a (re)construção digital e o (re)desenho configuram-se como estratégias integradas de preservação e difusão do patrimônio moderno amazônico. Mais que registros técnicos, resultam em narrativas visuais e pedagógicas que articulam memória, inovação e educação, assegurando que o legado de Severiano Porto seja transmitido e reinterpretado em diálogo com as demandas contemporâneas.

O legado digital

A incorporação das TIC ao patrimônio arquitetônico possibilitou representações digitais que vão além do simples registro gráfico. Nesse contexto, o *Building Information Modeling* (BIM), inicialmente concebido para a AEC, foi expandido para a documentação de bens culturais, dando origem ao *Heritage Building Information Modelling* (HBIM) (Torres *et al.*, 2024). Essa metodologia reúne dados históricos, gráficos e técnicos em um ambiente digital, favorecendo tanto a conservação e a análise quanto a gestão do patrimônio.

Paralelamente, outras práticas digitais como a modelagem tridimensional e a renderização têm ampliado as formas de documentar e comunicar a arquitetura moderna brasileira. “Assim como a modelagem paramétrica em BIM é um produto documental, a renderização de imagens estáticas de um patrimônio arquitetônico também é” (Torres *et al.*, 2024, p. 4). Tais recursos possibilitam o redesenho de obras em diferentes níveis de fidelidade e interpretação, garantindo a visualização de espacialidades perdidas ou que foram alteradas ao longo do tempo.

O conceito de “legado digital” está, portanto, associado à capacidade dessas tecnologias de produzir acervos acessíveis, reprodutíveis e críticos. Ao viabilizarem inventários digitais, bancos de dados tridimensionais e narrativas visuais, as TIC asseguram não apenas a preservação simbólica de obras em risco de desaparecimento, mas também a sua difusão em contextos educacionais e culturais. Essa dimensão amplia o alcance da memória arquitetônica amazônica, projetando-a em novas plataformas de ensino e comunicação.

Por fim, o legado digital revela-se como campo em expansão que demanda tanto rigor técnico quanto abordagens criativas. Sua consolidação depende da articulação entre pesquisa acadêmica, políticas públicas e iniciativas culturais capazes de assegurar a manutenção, a atualização e a ampla difusão desses acervos digitais.

Nesse sentido, o legado digital não deve ser compreendido apenas como recurso técnico de preservação, mas como instrumento de mediação cultural e educativa, capaz de integrar inovação tecnológica, valorização patrimonial e processos criativos de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa adota a abordagem metodológica da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), esse método distingue-se de um estudo de caso por associar a investigação empírica a uma ação concreta, entrelaçando objetivos práticos e a produção de conhecimento. Neste trabalho, essa intervenção materializa-se na reconstrução digital das residências, desenvolvida pelos pesquisadores não apenas como registro técnico, mas como solução prática para o problema da escassez documental e da necessidade de novos suportes para o ensino.

Para a aplicação desse método, foram selecionadas três residências projetadas por Severiano Mario Porto, destacadas por sua relevância arquitetônica, histórica e cultural: a Casa do Cafundó (1966/1967) e a Residência Recife (1971), ambas já demolidas; e a Casa Schuster (1979/1981), que, embora exista, passou por reformas.

Todo o processo foi guiado pelos princípios estabelecidos na Carta de Londres (London Charter for the Computer, 2009), documento fundamental para a visualização computacional do patrimônio cultural. Esses princípios asseguram que as visualizações digitais sejam conduzidas com a mesma integridade intelectual e a precisão dos métodos tradicionais de pesquisa, ao mesmo tempo que reconhecem as especificidades e potencialidades das tecnologias digitais.

O objetivo metodológico consiste na compreensão detalhada das soluções projetuais de Severiano, bem como na salvaguarda do patrimônio moderno amazônico por meio de registros acessíveis a pesquisadores e estudantes. Essa abordagem possibilita tanto a análise aprofundada da arquitetura quanto a sua difusão via tecnologias digitais. Por fim, a análise comparativa fundamentou-se nos registros fotográficos e documentais dos acervos consultados, permitindo observar como as informações descrevem as obras em seu período original de existência ou antes das mudanças na arquitetura.

Procedimentos metodológicos: a Carta de Londres

A trajetória das cartas patrimoniais tem origem na Carta de Atenas (1931), seguida pela Carta de Veneza (1964) e, posteriormente, por outros documentos internacionais que definiram diretrizes específicas de preservação em consonância com o lugar e as transformações históricas e tecnológicas. Entre elas, destaca-se a Carta de Cracóvia (2000) como a primeira a incentivar o uso de tecnologias digitais na representação do patrimônio arqueológico, segundo Alencar (2013). Nesse percurso, os primeiros rascunhos da Carta de Londres surgiram em 2006, em um simpósio realizado na Academia Britânica, consolidando-se em 2009 com a versão 2.1, ainda vigente. Sua principal preocupação é aplicar rigor técnico e científico às pesquisas e reconstruções digitais, orientando-as por seis princípios: Implementação,

Objetivos e Métodos, Fontes de Investigação, Documentação, Sustentabilidade e Acesso (Torres *et al.*, 2024).

Os princípios da Carta de Londres definem procedimentos necessários à integridade das reconstruções digitais. O princípio de implementação reforça a adaptação das diretrizes às especificidades de cada projeto. Já o item objetivos e métodos sublinha que a visualização digital deve ser escolhida apenas quando for o meio mais adequado para responder a questões de pesquisa. O princípio das fontes de investigação garante a integridade intelectual, por meio da seleção crítica de dados e registros confiáveis. A documentação de todo o processo é exigida para assegurar transparência, reprodutibilidade e avaliação por outros pesquisadores. Os princípios de sustentabilidade e acesso, por sua vez, orientam a preservação em longo prazo e a difusão ampla e democrática das visualizações digitais.

Nesta pesquisa, a Carta de Londres foi tomada como referencial metodológico em todas as etapas do trabalho. A implementação ocorreu pela adaptação de suas diretrizes ao contexto da arquitetura moderna feita na Amazônia, representada pelas três casas de Severiano Porto escolhidas para este estudo, garantindo rigor desde a coleta de dados até a disseminação dos resultados. Quanto aos objetivos e métodos, a escolha pela modelagem 3D e pela renderização justificou-se pela necessidade de reconstruir digitalmente edificações demolidas ou que passaram por processo de reforma, como a Casa do Cafundó (1966–1967), a Residência Recife (1971) e a Casa Schuster (1977–1981). Para assegurar a integridade das reconstruções, as fontes de investigação utilizadas para coletas de informações, como projetos e fotografias, foram o Nama e o Projeto Casas Brasileiras do Século XX.

No que se refere à documentação, cada etapa do processo foi registrada, desde a coleta de informações até as decisões técnicas adotadas na modelagem tridimensional, o que garante transparência e permite a validação e reprodutibilidade por outros pesquisadores. O princípio da sustentabilidade orientou a utilização de formatos digitais acessíveis, assegurando a preservação da história de cada edificação em longo prazo. Finalmente, o princípio do acesso foi contemplado pela proposta de disponibilizar os modelos digitais ao público acadêmico e geral, ampliando o alcance cultural e educativo das obras de Severiano Porto.

A adoção da Carta de Londres, portanto, conferiu a este estudo uma base metodológica sólida, garantindo integridade intelectual, precisão técnica e clareza processual. Ao alinhar-se a esse documento, a pesquisa não apenas reconstrói digitalmente três residências emblemáticas de Severiano Porto, mas também contribui para o debate contemporâneo sobre ética, rigor e difusão do patrimônio moderno amazônico.

Justificativa para a escolha das residências estudadas

A arquitetura de Severiano Porto é reconhecida por sua integração com o ambiente amazônico e seus materiais locais, além de fazer uso de soluções técnicas para o conforto térmico apropriado à região. Essas práticas refletem uma profunda conexão e interpretação do contexto regional amazônico.

A escolha foi baseada em critérios que destacam sua relevância arquitetônica, histórica, cultural e estado de conservação, bem como sua representatividade no conjunto de obras de Severiano Porto.

A obra da Casa do Cafundó (Figura 3) foi concluída em 1967, no período em que o Estádio Vivaldo Lima estava em obras. Localizada em Manaus, a casa foi concebida para que servisse de residência provisória. Ela possuía uma varanda contínua por toda a fachada, em um balanço de 1,00 m, protegida por um beiral de 1,20 m (Cereto, 2020). Sua escolha para esta pesquisa deve-se a alguns fatores, como:



Fonte: Cereto (2020, p. 177).
Figura 3. Casa do Cafundó.

- Relevância arquitetônica: Segundo Cereto (2020), a Casa do Cafundó desempenhou um papel fundamental ao apresentar o trabalho de Severiano Porto à cidade de Manaus, estimulando reflexões sobre a arquitetura moderna brasileira na região. Além disso, ela se tornou referência urbana. Após a conclusão dessa residência, Porto recebeu convites para realizar outros projetos residenciais, o que pavimentou sua trajetória profissional na Amazônia (Cereto, 2020);
- Relevância histórica: A relevância histórica da Casa do Cafundó vai além da quebra de paradigmas que ela estimulou (Cereto, 2020). A casa foi a primeira morada de Severiano e sua família em Manaus, embora de caráter provisória. A partir de sua construção, Severiano Porto projetou-se como um arquiteto essencial na compreensão e valorização da arquitetura moderna brasileira adaptada à realidade amazônica. A repercussão desse projeto, conforme destaca Cereto (2020), contribuiu para o reconhecimento do arquiteto. Assim, a residência temporária tornou-se um marco histórico fundamental para a disseminação dos princípios da arquitetura moderna brasileira na Amazônia;

- Relevância cultural: A casa representa um ponto de ligação na relação entre a arquitetura moderna brasileira e a cultura regional de se construir uma habitação adaptada à Amazônia. Essa associação apresenta-se pelo emprego de elementos tradicionais dos ribeirinhos e indígenas, como o uso de madeira, técnicas construtivas adaptadas ao clima e soluções para o conforto térmico, no projeto que tem a racionalidade da arquitetura moderna. Dessa forma, Severiano Porto uniu a linguagem arquitetônica da escola moderna brasileira aos valores culturais da Região Norte;
- Estado de conservação: Atualmente, a casa não existe mais, o que torna sua reconstrução digital um reforço para a preservação de sua memória e legado.

A Residência Recife (Figura 4), projetada em 1971, foi a residência de caráter permanente para Severiano e sua família. Localizada em Manaus, a casa destaca-se por sua integração com a vegetação local e pelo uso de materiais como madeira e cobogós, que permitiam a ventilação interna constante. A escolha dessa residência justifica-se por:



Fonte: Acervo Pesquisa Casas Brasileiras.
Figura 4. Vista Fachada Residência Recife.

- Relevância arquitetônica: A Residência Recife representa o amadurecimento da prática projetual de Severiano Porto na Amazônia, evidenciando a consolidação de princípios arquitetônicos modernos adaptados ao contexto regional. O projeto demonstra soluções mais refinadas, como elementos — cobogós e painel de madeira que filtra os raios solares na fachada — e soluções construtivas que integraram a casa com a natureza, como a utilização do átrio amazônico, citado por Cereto (2020), a fim de manter o conforto térmico interno, aspectos essenciais da arquitetura em clima tropical úmido. Além disso, a casa reflete a busca por equilíbrio entre a linguagem da arquitetura moderna

brasileira — marcada pela racionalidade estrutural — e os saberes locais, como beirais apropriados para as chuvas e geração de sombras, fortalecendo o processo de síntese entre inovação tecnológica e tradição das casas ribeirinhas;

- Relevância histórica: Como residência permanente de Severiano Porto, a obra representa seu amadurecimento profissional desde sua chegada a Manaus, demonstrando a consolidação de sua linguagem arquitetônica e integração definitiva com a região amazônica. Ela foi premiada com o Prêmio Marcelo Roberto na IX Premiação Anual do Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB/RJ) em 1971, confirmando sua importância na produção arquitetônica moderna brasileira;
- Relevância cultural: A residência reforça a identidade cultural amazônica ao reinterpretar práticas construtivas tradicionais sob a ótica da arquitetura moderna brasileira. Além disso, o projeto valoriza materiais locais, como a pedra XXX — utilizada para apoiar a viga da escada (Cereto, 2020) — e a madeira, que também foi empregada na confecção do mobiliário (Cereto, 2020);
- Estado de conservação: A Residência Recife foi demolida em 2003, o que torna necessária sua reconstrução digital para a preservação de sua memória arquitetônica e cultural, bem como para possibilitar estudos futuros sobre sua relevância histórica e técnica.

A Casa Schuster (Figura 5) foi projetada em 1977 e teve suas obras concluídas em 1981. É a terceira casa escolhida para esta pesquisa. Está localizada no limite oeste da área urbana de Manaus (Cereto, 2020), e sua escolha para este trabalho baseia-se em:

- Relevância arquitetônica: A Casa Schuster representa um dos projetos residenciais mais maduros de Severiano Porto, evidenciando sua plena consolidação como arquiteto na Amazônia Cereto (2020). A implantação cuidadosa no



Fonte: Acervo Pesquisa Casas Brasileiras.
Figura 5. Vista Fachada Leste Casa Schuster.

terreno, com orientação no eixo leste-oeste e respeito à topografia, reflete uma atenção projetual voltada para o conforto térmico e a integração ao entorno natural (Cereto, 2020). A macrocobertura é um elemento de composição do projeto e protege a casa de insolação direta, chuvas intensas e quedas de galhos, por conta de sua estrutura robusta, além de abrigar elementos funcionais como a caixa d'água (Cereto, 2020). A racionalidade estrutural e formal revela uma arquitetura consistente, em conceito e técnicas desenvolvidas ao longo dos anos, e sensível ao contexto ambiental da mata do entorno;

- Relevância histórica: Projetada entre 1977 e 1981, a Casa Schuster marca o aprofundamento do diálogo entre Severiano Porto e o contexto amazônico, sendo fruto de uma relação de confiança com o seu parceiro de trabalhos, o topógrafo Robert Schuster. Após sua construção, a residência passou por intervenções que, em um primeiro momento, preservaram sua integridade, mas posteriormente resultaram em descaracterizações significativas (Cereto, 2023). Por isso, o estudo da Casa Schuster permite analisar tanto os princípios originais da arquitetura moderna regional quanto os riscos que esse patrimônio enfrenta com o tempo, reforçando a urgência de sua documentação e preservação digital;
- Relevância cultural: A Casa Schuster expressa os valores culturais da Amazônia, ao incorporar elementos vernaculares como o “chão de folhas”, o sombreamento natural e a relação visual com a copa das árvores (Cereto, 2020). A elevação da residência em relação ao solo e a permeabilidade visual entre interior e exterior criam uma vivência conectada ao ambiente florestal. Essa integração à paisagem e aos modos de habitar amazônicos demonstra como Severiano Porto reinterpretou técnicas e saberes regionais pelo viés da lógica moderna, gerando uma arquitetura de racionalidade moderna brasileira adequada ao contexto da Região Norte;
- Estado de conservação: Apesar de ter sofrido alterações posteriores que comprometeram sua originalidade, sua documentação e reconstrução digital possibilitam resgatar e valorizar sua forma original, garantindo a preservação de seu valor histórico e arquitetônico.

A seleção dessas três residências proporciona uma visão das etapas da carreira de Severiano Porto, ao mesmo tempo que destaca a variedade e riqueza das suas soluções arquitetônicas. Enquanto a Casa do Cafundó e a Residência Recife representam obras que já desapareceram, a Casa Schuster possibilita um estudo comparativo entre o estado original e as alterações sofridas ao longo do tempo. Juntas, essas casas oferecem um panorama completo da contribuição de Severiano Porto para a arquitetura moderna brasileira na Amazônia, destacando sua capacidade de integrar tradição, inovação e respeito ao meio ambiente. Além disso, elas exemplificam claramente as cinco diretrizes pedagógicas fundamentais para uma boa arquitetura na Amazônia identificadas por Cereto (2024): a relação entre forma e orientação solar, o respeito ao solo sagrado e intacto, o uso estratégico da macrocobertura, a interdependência entre o edifício e a vegetação e a adoção da ventilação cruzada.

RESULTADOS E ANÁLISES

Inicialmente, os três projetos foram organizados em pastas cronológicas. Em cada uma delas, os materiais foram estruturados em seis subpastas: (1) Fotografias, (2) Projetos, (3) BIM, (4) Reconstrução Digital, (5) Imagens Renderizadas e (6) Imagens Finais. Essa organização garantiu a rastreabilidade de cada etapa, do desenho original às imagens finalizadas, e facilitou o registro. Embora a subpasta (3) BIM integre o padrão de organização do acervo, a produção de modelos BIM não foi executada nesta pesquisa, as reconstruções digitais foram desenvolvidas por modelagem 3D e renderização.

O processo de modelagem no 3ds Max[®] foi configurado com unidades em centímetros para maior precisão, enquanto os arquivos originais com extensões de formato .dwg (Casa do Cafundó) ou .pdf (Residência Recife e Casa Schuster). As modelagens seguiram a ordem cronológica das obras, permitindo acompanhar a evolução da prática e aprimorar gradualmente as técnicas empregadas. Durante o redesenho, plantas, cortes e fachadas foram comparados com registros fotográficos, de modo a identificar incongruências e assegurar a fidelidade formal e construtiva.

Na renderização das cenas, com o uso do programa Corona Render[®], foram aplicadas texturas, iluminação e elementos de contexto natural. Materiais como madeira, pedra e cobogós refletiam soluções originais de Porto, reforçando a atmosfera das residências amazônicas. A pós-produção, realizada no Photoshop[®], possibilitou ajustes de cor, contraste e de montagem, como a retirada das folhas que adentravam a modelagem da casa (Figuras 6 e 7).



Figura 6. Sobreposição geométrica entre volumes.



Figura 7. Ajuste sobreposição entre volumes.

As reconstruções digitais resultantes não apenas recuperam obras que já não existem, mas também ofereceram uma versão crítica da Casa Schuster em seu estado original, antes das novas adaptações. Esse processo demonstrou que as TIC podem atuar como instrumentos de suporte à documentação e à educação patrimonial, ao transformarem registros técnicos em representações acessíveis e criativas. Assim, a reconstrução digital mostra-se não apenas como prática de preservação, mas também como estratégia de ensino e valorização do patrimônio moderno amazônico.

As reconstruções digitais (Figuras 8, 9 e 10) permitiram recriar, em ambiente virtual, três momentos distintos da produção residencial de Severiano Mário Porto. As imagens renderizadas resultantes, comparadas com fotografias e registros documentais, revelaram aspectos arquitetônicos essenciais, como o uso de beirais pronunciados, a integração da madeira como elemento estrutural e de acabamento e a incorporação de soluções de ventilação natural. No caso da Casa do Cafundó e da Residência Recife, os modelos digitais constituem-se como a única forma de resgatar a espacialidade original, permitindo novas leituras críticas sobre suas soluções projetuais. Já a Casa Schuster possibilitou sua visualização pré-reforma.

CONCLUSÃO

Os resultados mostram que as TIC aplicadas à reconstrução digital apresentam recursos com alto potencial didático para o ensino de Patrimônio Arquitetônico, sobretudo no ensino de Patrimônio Arquitetônico, História e Teoria da Arquitetura. Os modelos tridimensionais oferecem maior clareza do que plantas bidimensionais



Figura 8. Casa do Cafundó.



Figura 9. Residência Recife.

tradicionais, permitindo compreender relações espaciais, estratégias de sombreamento e integração com o entorno natural. Além disso, os modelos digitais podem ser explorados em sala de aula por meio de animações, realidade virtual ou plataformas interativas, enriquecendo a experiência do estudante e estimulando formas criativas de aprendizagem e representação. Comparados a visitas técnicas, que muitas vezes não são viáveis em razão da distância ou da perda material das obras, os modelos digitais constituem alternativa acessível e replicável, favorecendo a difusão do patrimônio moderno amazônico. Essa abordagem amplia a valorização do legado de Severiano Porto, inserindo-o em contextos pedagógicos nacionais e internacionais.



Figura 10. Casa Schuster.

O desenvolvimento das reconstruções digitais contou, em geral, com boa disponibilidade documental (pranchas e registros fotográficos), mas lacunas pontuais exigiram procedimentos de aproximação. Em aspectos como detalhes construtivos específicos, acabamentos e condições topográficas, adotaram-se inferências projetuais fundamentadas em comparação com outras obras de Severiano Porto, na literatura especializada e na coerência tipológica/bioclimática. Para preservar o rigor, *paradata* foram registrados, explicitando hipóteses, fontes e incertezas, o que assegurou transparência metodológica e confiabilidade dos modelos produzidos.

Questões técnicas também se colocaram como desafio, incluindo a compatibilização de formatos de arquivos (.dwg, .pdf, .jpg) e a necessidade de adequar ferramentas de modelagem e renderização para alcançar resultados consistentes. Outro ponto a destacar foi a dificuldade de integração direta entre pesquisa acadêmica e práticas pedagógicas: embora os modelos tenham demonstrado potencial didático, sua plena aplicação em currículos de ensino superior exige planejamento institucional, formação docente específica e infraestrutura tecnológica adequada.

Os resultados obtidos atestam que o uso de TIC ultrapassa a dimensão técnica e alcança função pedagógica e cultural. Os modelos digitais produzidos oferecem recursos inovadores para o ensino de História e Teoria da Arquitetura, permitindo comparações, análises críticas e experiências de aprendizagem criativa que dificilmente seriam alcançadas apenas com plantas 2D ou visitas técnicas. Nesse sentido, a reconstrução digital reforça seu potencial como estratégia de educação patrimonial, aproximando estudantes, pesquisadores e comunidades do legado moderno amazônico.

Por fim, reconhece-se que o legado digital de Severiano Porto abre caminhos para novas práticas de preservação e difusão cultural, ao mesmo tempo que evidencia desafios relacionados à documentação incompleta, às limitações técnicas e à integração entre pesquisa e ensino. Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de ampliar iniciativas interdisciplinares que associem tecnologia, educação e cultura, de modo a consolidar acervos digitais acessíveis e fomentar a valorização do patrimônio moderno em escala local, nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Aurélia Tâmisia Silvestre de. A gráfica digital e o patrimônio arquitetônico – Panorama e estado da arte. *In: XXI SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA E DESENHO TÉCNICO*, 21.; INTERNACIONAL CONFERENCE ON GRAPHICS ENGINEERING FOR ARTS AND DESIGN, 10., 2013, Florianópolis. **Anais [...].** Expressão Gráfica – Tecnologia e Arte para Inovação, 2013.
- AMORIM, Arivaldo Leão. Documenting architectural heritage in Bahia – Brazil, using digital technologies. *In: INTERNATIONAL CIPA SYMPOSIUM*, 21., 2007, Atenas. **Anais [...].** Atenas: CIPA, 2007.
- AMORIM, Arivaldo Leão; FANGI, Gabriele; MALINVERNI, Eva S. Documenting architectural heritage in Bahia, Brazil, using spherical photogrammetry. *In: INTERNATIONAL CIPA SYMPOSIUM*, 24., 2013, Estrasburgo. **Anais [...].** Estrasburgo: CIPA, 2013. (International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, v. XL-5/W2.)
- BASTIANI, Jamile; CARDOSO, Eduardo; BRUSCATO, Léia Miotto; SILVA, Fábio Pinto da. Tecnologias digitais aplicadas ao patrimônio histórico e à educação patrimonial: uma revisão da literatura. **Revista Campo da História**, v. 8, n. 2, p. 609-625, 2023. <https://doi.org/10.55906/rcdhv8n2-008>
- BASTOS, Maria Alice Junqueira; ZEIN, Ruth Verde. **Brasil: Arquiteturas após 1950**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CAVALCANTI, Marina Russell Brandão. **Patrimônio virtual: a reconstrução em 3D e a preservação do patrimônio cultural**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2019.
- CERETO, Marcos Paulo. **Severiano Mario Porto: [re]pensando a arquitetura [moderna] na Amazônia**. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- CERETO, Marcos Paulo. Amazonas. *In: MELO, Alcília Afonso de Albuquerque e; PEREIRA, Ivanilson Santos (org.). Documentos da arquitetura moderna no Brasil*. São Paulo: Docomomo Brasil, 2023. p. 12-30.
- CERETO, Marcos Paulo. Proximidades entre Severiano Porto e o pensamento contemporâneo. *In: AEAULP (org.). Proximidades distantes*. Lisboa: AEAULP, 2024. v. 1. p. 523-530.
- LIMA, Mirian Keiko Luz Ito Rovo de Souza. **Modernidade híbrida na arquitetura brasileira: projetos e obras de Severiano Mario Porto Arquitetos**. 2017. 338f. Tese (Doutorado em Teoria, História e Crítica da Arquitetura) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.
- LONDON CHARTER FOR THE COMPUTER. **Based visualisation of cultural heritage**. Editor: Hugh Denard, King's College London, 2009. Disponível em: <https://www.londoncharter.org/index.html>. Acesso em: 5 maio 2023.
- MASSON, Terezinha Jocelen; MIRANDA, Leila Figueiredo de; MUNHOZ JR., Antonio Hortêncio; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. **Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL)**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, Escola de Engenharia, 2012.
- NEVES, Letícia de Oliveira. **Arquitetura bioclimática e a obra de Severiano Porto: estratégias de ventilação natural**. 2006. 232f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2006.
- NOGUEIRA, Fabiano Mikalauskas de Souza; AMORIM, Arivaldo Leão de. Reconstrução digital: a preservação em meio digital da herança cultural. **Fórum Patrimônio**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2020.

PAIVA, Ricardo Alexandre. Moderno digital: (re)construção da arquitetura moderna em Fortaleza. *Gestão & Tecnologia de Projetos*, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 239–253, 2022. <https://doi.org/10.11606/gtp.v17i1.183563>

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil: 1900–1990*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Lúcio Tiago Maurilo; CERETO, Marcos Paulo; RUSCHIVAL, Claudete Barbosa. Rememória da arquitetura através da renderização de imagens estáticas: o caso da Residência Recife (1971) de Severiano Mario Porto. *In: SEMINÁRIO DOCOMOMO NORTE E NORDESTE: CONSERVAR JÁ, DOCUMENTAR SEMPRE!*, 10., 2024. *Anais [...]*. Campina Grande: UFCG; UNIFACISA, 2024.

Sobre os autores

Lúcio Tiago Maurilo Torres: mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Amazonas.

Marcos Paulo Cereto: doutor em Teoria, História e Crítica da Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor da Universidade Federal do Amazonas.

Claudete Barbosa Ruschival: doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora da Universidade Federal do Amazonas.

Conflito de interesses: nada a declarar – **Fonte de financiamento:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Processo FAPEAM N. 01.02.016301.03143/2022-20, Edital: RESOLUÇÃO N. 005/2022 – POSGRAD 2022/2023) e Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Amazonas.

Contribuições dos autores: Torres, L. T. M.: Escrita - Primeira Redação, Metodologia, Software, Visualização. Cereto, M. P.: Supervisão, Validação, Escrita - Revisão e Edição. Ruschival, C. B.: Supervisão, Validação, Escrita - Revisão e Edição.

