

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESIGN ATIVISTA NA PROTOTIPAÇÃO DE JOGOS

ANTI-RACIST EDUCATION: ACTIVIST DESIGN IN GAME PROTOTYPING

Carlos Haide Sousa Santos¹

Raquel Gomes Noronha²

Resumo

O enfrentamento ao racismo na sociedade contemporânea é complexo e requer uma abordagem multidimensional, na qual a educação pode ser um dos pilares na mudança de paradigmas, como reforçado na promulgação da Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil. Nesta pesquisa, buscou-se na abordagem do Design Ativismo para contribuir com o movimento antirracista em sala de aula, com o processo de cocriação de jogos analógicos sobre o tema. Através do Design Participativo (PD), desenvolveu-se a prototipação de jogos como ferramentas de discussão e combate ao racismo, em colaboração com os atores sociais do ambiente escolar de uma escola pública estadual do Maranhão. Como resultado, apresenta-se a análise que descreve as etapas e encontros, com ênfase nas ferramentas utilizadas para a mediação e nas discussões desencadeadas a partir delas. Enfatiza-se, ainda, o desenvolvimento dos protótipos de jogos cocriados com estudantes e as percepções de professor e alunos sobre o processo de design e o conhecimento adquirido a partir dele.

Palavras-chave: design ativismo; design participativo; antirracismo; lei 10.639/03.

Abstract

Confronting racism in contemporary society is complex and requires a multidimensional approach, in which education can be one of the pillars in changing paradigms, as reinforced by the enactment of Law 10.639/03, which made the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory in Brazilian schools. In this research, we looked to the Design Activism approach to contribute to the anti-racist movement in the classroom, with the process of co-creating analog games on the subject. Through Participatory Design (PD), games were prototyped as tools for discussing and combating racism, in collaboration with social actors in the school environment of a state public school in Maranhão. As a result, the analysis describing the stages and meetings is presented, with an emphasis on the tools used for mediation and the discussions triggered by them. Emphasis is also placed on the development of game prototypes co-created with students and the perceptions of teachers and students about the design process and the knowledge acquired from it.

Keywords: design activism; participatory design; antiracism; law 10.639/03.

¹ Graduado em Design, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil, haide.sousa@gmail.com;

² Doutora em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Luís, Maranhão, Brasil, raquel.noronha@ufma.br;

1. Introdução

Em um mundo com problemas sociais, históricos e estruturais complexos, poderia ainda ser o design um solucionador de problemas tão amplos e abrangentes? E os designers, com seu conhecimento metodológico e projetual, têm sido agentes transformadores ou meros atores comerciais? Rafael Cardoso (2008) pontua que a crescente complexidade do cenário atual nos obriga a repensar velhos conceitos e a buscar novas respostas – ou, pelo menos, a reformular as perguntas de modo mais preciso e eficaz.

Conduzindo uma discussão que alia o design ao fazer político, DiSalvo (2015) estende as fronteiras disciplinares do design para incluir múltiplas práticas relacionadas à construção dos ambientes visuais e materiais, incluindo objetos, interfaces, redes, espaços e eventos. Ao introduzir a ideia do design antagonista (*adversarial design*, no original) como uma prática que expressa ou permite uma perspectiva política específica de agonismo, o autor (op.cit) entende que o design pode ser um tipo de produção cultural agonística, que fornece bases para a ideia de democracia como intrinsecamente controversa.

Na atualidade, surgem problemas de caráter social e ambiental, que se relacionam com desigualdades de classe, raça, gênero e demais demarcadores sociais, consequentes da nossa história e modelo econômico. Esta necessidade relaciona-se a um processo de modificação das atribuições do campo e do profissional-pesquisador em design em contribuir para a regeneração de um planeta em colapso, como afirmam Noronha e Furtado (2021), mitigando as mazelas da colonialidade, do patriarcado e do capitalismo.

A partir destes entendimentos de design e da reflexão sobre como os designers-pesquisadores poderiam contribuir para a tomada de consciência e mudança social com grupos minoritários, encontrou-se no movimento antirracista a identificação e um ponto de partida, na perspectiva da educação. Como poderia o design contribuir na prototipação de novos futuros para a sociedade?

Esta pesquisa tem como objetivo geral produzir um processo participativo com adolescentes, estudantes de uma escola de ensino médio na periferia de São Luís, Maranhão, para prototipar jogos analógicos para a promover o debate sobre o racismo na escola, mas também em suas vidas, em geral. Como objetivos específicos, propõe-se a realizar revisão da literatura sobre as temáticas; realizar o enquadramento teórico e as fases do processo de prototipação; planejar e realizar grupos focais com os estudantes; cocriar jogos como protótipos para a discussão e tomada de consciência sobre o tema e, por fim, analisar o processo de design.

A opção pela prototipação, a partir da materialidade de jogos analógicos, cujas dinâmicas e formatos foram definidos durante a cocriação, é embasada pelos estudos de Design Participativo, que vêem nos processos de fazer, na manipulação de materiais e uso dos corpos como prática criativa, como acionadores de tomada de consciência e da imaginação, relacionando-se à condução de debates e imaginações de futuros possíveis e narrativas outras (HALSE, 2013; JUKES, 2020) sobre determinado tema, aqui especificamente a questão do racismo.

2. Design Ativismo

Historicamente, questionar a sociedade em que se está inserido parte de um sentimento de inconformidade, um pensamento que pode tornar-se movimento através do ativismo, que segundo Tilly (1995 *apud* THORPE, 2011), envolve tomar ações que busquem a mudança em

nome de uma injustiça, exclusão ou grupo negligenciado – sendo impulsionado pela identificação de uma irregularidade ou problema que precisa de uma solução (tradução nossa).

Segundo Julier (2013), o Design Ativismo surge na busca por modelos alternativos de prática em design, como uma contestação aos processos político-sociais neoliberais, que moldaram a cultura da disciplina ao longo do tempo (JULIER, 2006). Markussen (2013) argumenta que no design ativismo, “A ação de design não é um boicote, paralisação, protesto, demonstração, ou outro tipo de ato político, mas empresta o seu poder de resistência num jeito “design” de ser, intervindo precisamente na vida das pessoas” (MARKUSSEN, 2013, p.38, tradução nossa). Thorpe (2011) pega emprestado conceitos de resistência e protesto para extrair quatro critérios os quais definem o design como ativismo, que são:

“[...] revelar publicamente ou enquadrar problemas ou questões desafiadoras; fazer uma reivindicação contestuosa (chamando por mudança) baseado num problema ou questão; trabalhar em nome de um grupo negligenciado, excluído ou em desvantagem; e por último, romper práticas ou sistemas de autoridade, o que dá a característica de ser inconventional e não ortodoxo - fora dos canais tradicionais de mudança (THORPE, 2011, p. 6, tradução nossa).

Esses critérios poderiam ser confundidos com os próprios preceitos comuns de um projeto de design, mas Thorpe (2011) ressalta que o propósito do ativismo é fornecer uma visão mais focada em desafiar padrões dominantes de poder e derrubá-los em favor de algo melhor.

Em uma abordagem do design ativismo que se vincula a produção de jogos como meio para fomentar o debate e a superação de estigmas, referenciamos as pesquisas de Mary Flanagan (2009) sobre jogos ativistas. Na visão da autora, eles podem ser caracterizados por sua ênfase em questões sociais, educação e, ocasionalmente, intervenção. “Ou seja, não são exercícios puramente conceituais, mas sim jogos que se envolvem em uma questão social através, mais comumente, de temas, narrativas, papéis, cenários, objetivos e personagens.” (FLANAGAN, 2009, p.13, tradução nossa). Neste sentido, o ato de jogar, envolvendo a proposta de diversão ou mesmo afastando-se dela, gera a oportunidade de aproximação com questões sensíveis, que podem, por meio do design e da participação serem acionadas para tomada de consciência e posterior ação e intervenção social.

3. Design Participativo

A experiência participativa em design não é um método em si, nem um grupo de metodologias, afirma Sanders (2002). É, sim, uma compreensão, mentalidade, uma atitude para com as inclusões entre os sujeitos e depende dos objetivos do projeto de design. Segundo Light e Akama (2012), as metodologias para o desenvolvimento de projetos participativos precisam ser adaptadas ao contexto, ou seja, os processos de Design Participativo (PD) dependem de elementos contextuais capazes de influenciar seu desenvolvimento. As escolhas de como os processos vão se suceder influenciam para os seus resultados, pois a aplicação nunca é pura, mas sempre influenciada pelo lugar, pelos participantes, pelo contexto no seu todo.

A essência do PD é o conceito de participação genuína (BØDKER et al., 2004), que se concretiza quando os participantes não estão apenas respondendo a perguntas, mas desenhando, esboçando e usando outras formas de explicar suas perspectivas. É necessário que os participantes tenham acesso às informações relevantes, ocupem uma posição independente e tenham o direito de tomar parte na tomada de decisões, e que haja métodos de design

adequados e flexibilidade organizacional suficiente para tornar isso possível (CLEMENT & VAN DEN BESSELAAR, 1993; KENSING & BLOMBERG, 1998).

Neste sentido, nesta pesquisa, optou-se pela participação dos estudantes como designers difusos, conforme conceitua Manzini (2015), o que os coloca em posição de acionamento de sua capacidade criativa não apenas para solucionar problemas – a questão do racismo na educação – mas para produzirem sentido, como nos propõe o autor. Como atribuição contemporânea de processos de design, a produção de sentido é também um efeito de um processo de design ativismo. Assim, a produção dos jogos de tabuleiro, por sua materialidade, desloca os participantes, ainda que momentaneamente, de suas atribuições e papéis sociais, para a imersão na prototipação e, posteriormente, para o jogar (FLANAGAN, 2009).

4. Reflexividade e Raça

Pihkala e Karasti (2016) sugerem o engajamento reflexivo como uma orientação que permite que os designers se descubram como participantes e reconheçam a participação como uma questão dinâmica de e para todos os envolvidos. Segundo as autoras, “o engajamento reflexivo é uma orientação para o engajamento com a ‘participação no plural’ no design e, com isso, responde à necessidade de abordar a participação de maneira responsável e contabilizada, ao mesmo tempo em que mantém os valores do DP.” (PIHKALA & KARASTI, 2016, p.29).

As características dos designers-pesquisadores também devem ser levadas em conta, por também se tratar de um ser social. Como nos questionamentos de Bourdieu (1989) quanto ao papel do sociólogo, o profissional não se exime de si próprio enquanto ator em sua pesquisa. “Como pode ele evitar que o mundo social faça, de certo modo, através dele, por meio das operações inconscientes de si mesmas de que ele é o sujeito aparente, a construção do mundo social do objeto de estudo?” (BOURDIEU, 1989, p.27). A partir da sociologia reflexiva apontada por Bourdieu (1989), existe a necessidade em se evidenciar o local de fala do pesquisador, além de seu papel mais amplo como designer que, neste caso, um dos autores é um recém graduado em design, negro e ativista do movimento antirracista. Grada Kilomba (2020) afirma que não há discursos neutros, e que “quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder” (KILOMBA, 2020, p.58).

A autora Djamila Ribeiro (2019) localiza historicamente que movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, e que este fenômeno cria desigualdades e abismos, tornando o racismo um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Para definir o racismo na atualidade, Grada Kilomba (2020) o divide em três características básicas: a diferença, a hierarquia e o poder.

A primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? [...] Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma *branca*. [...] A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade [...] Esses dois últimos processos – a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia – formam o

que também é chamado de *preconceito* [...] Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. [...] O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. (KILOMBA, 2020, p.75)

Esse racismo constitui um complexo imaginário social, reforçado institucionalmente na educação. “A escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2019, p.65). Valorizar as vivências pessoais e as variadas existências, referenciando positivamente a população negra, segundo Ribeiro (2019) é benéfico para toda a sociedade, “pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco” (RIBEIRO, 2019, p.26).

A educação de questões raciais no Brasil teve uma grande mudança há 20 anos atrás com a promulgação da Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, alterando a LDBN/96, como carta diretriz da educação nacional, no seu artigo 26-A afirma que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, n.p).

A Lei trouxe amparo legal para mudanças efetivas na educação, já pautadas historicamente pelo movimento negro. Essa discussão é profunda e complexa, cheia de nuances e debates entre inúmeros autores que pesquisam o tema. Para esta pesquisa, a título de breve contextualização, temos aqui apresentados conceitos e princípios mínimos que nortearão o processo de design que enxerga a educação como ferramenta de combate ao racismo e que, junto ao design participativo, busca criar processos de tomada de consciência e imaginação de futuros dentro de sala de aula. O conhecimento tácito dos designers difusos (MANZINI, 2015), os estudantes, terá valor equiparado aos conceitos teóricos, como nos orientam as diretrizes de Spinuzzi (2005) sobre o DP.

5. Metodologia

Na perspectiva desta pesquisa, trabalhar colaborativamente com estudantes adolescentes na prototipação de ferramentas para problematizar o racismo, implica também em conhecer estes participantes e proporcionar um espaço para que possam compartilhar seus conhecimentos sobre o assunto. De natureza qualitativa e exploratória quanto aos objetivos, esta pesquisa não tem como objetivo construir generalizações ou cotejar conceitos, ou mesmo inferir dados quantitativos sobre problemas relacionados ao racismo mas, por meio de abordagem em DP,

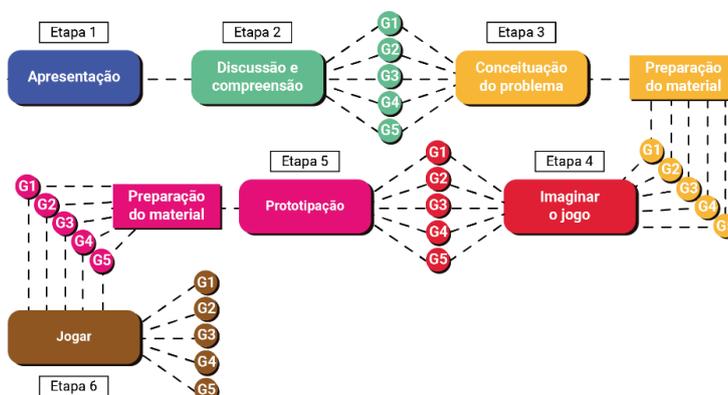
criar ferramentas para produzir tomada de consciência e debates em um grupo escolar, sobre o tema, tendo um panorama situado do pensamento e reflexões em uma turma de ensino médio de uma escola periférica em São Luís.

A técnica dos grupos focais foi o caminho escolhido, pois segundo Gatti (2005) oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. O local definido para a atividade foi a escola pública estadual Unidade Integrada Maria José Aragão, localizada na periferia de São Luís. A sua escolha partiu de contato prévio de um dos autores com a Instituição, como ex-aluno e ex-integrante de projetos culturais realizados neste ambiente escolar. Foi-se alinhado que a pesquisa seria realizada em conjunto as atividades da disciplina eletiva de “Corresponsabilidade Social”, com apoio do professor Mardson Alves, Mestre em Ciências Sociais, e de duas estagiárias da disciplina, graduandas de pedagogia. A turma escolhida pela instituição situa-se na segunda série do ensino médio, com 42 alunos, diversa em raça e gênero.

A intenção na criação dos jogos junto ao grupo focal, aponta para o caráter provisório das regras ali definidas, podendo ser modificadas a qualquer momento, trazendo a ideia de protótipo. Noronha (2012) afirma que prototipar lida com maneiras de construir, visualizar e experimentar cenários de pontos de vista de interlocutores de um determinado local, sendo uma forma de imergir em uma determinada realidade ou situação para compreendê-la a partir de outros pontos de vista.

Como nas formulações de Gatti (2005), um roteiro preliminar para a realização dos encontros e atividades foi desenvolvido (Figura 1), seguindo a abordagem do design participativo proposta por Spinuzzi (2005). O autor divide o processo em três estágios, que em nossa pesquisa foram subdivididos em etapas, sendo o primeiro estágio a exploração inicial do trabalho – etapa 1; o segundo, os processos de descoberta – etapas 2 e 3; e o terceiro, a prototipagem – etapas 4, 5 e 6 (SPINUZZI, 2005). No esquema da Figura 1, observa-se que se formaram cinco grupos (G1 a G5), a partir da Etapa 2, que percorreram todo o percurso metodológico da pesquisa. Todas as etapas foram registradas em fotos, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas.

Figura 1: Etapas de execução do processo de design com a turma de alunos.

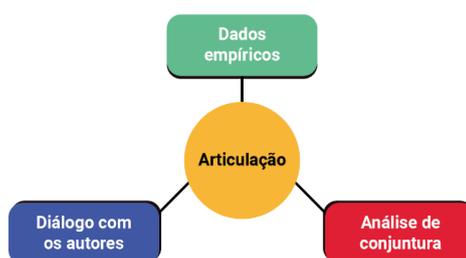


Fonte: Elaborado pelos autores.

O método de análise foi a triangulação de dados (Figura 2) que, segundo Minayo (1994), possibilita uma combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista. Este tipo análise é

relevante em uma pesquisa qualitativa como esta apresentada, pois leva em consideração o “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 1994, p. 28-29). A análise foi presente na articulação de três aspectos, sendo o primeiro referindo-se às informações concretas levantadas com a pesquisa; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam as temáticas em questão; e o terceiro, refere-se à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. Da articulação desses três aspectos, se procede à análise.

Figura 2: Análise por Triangulação de Métodos.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A estrutura completa da pesquisa de TCC que originou este artigo iniciou-se com a revisão de literatura, que aqui não foi detalhada, mas seus resultados foram acionados como abordagens teóricas. Em seguida, partiu-se para a prototipação em campo (Figura 1) e finalizou com a análise por triangulação (Figura 2), na qual, a partir da articulação, foram construídas as reflexões e debates da pesquisa. A seguir, apresentamos as etapas da prototipação em campo e as reflexões sobre os alcances e limites de um processo como este.

6. Processo de Cocriação dos Jogos

Este item apresenta as etapas da pesquisa, de forma descrever as atividades desenvolvidas e ao mesmo tempo traz os resultados parciais de como os grupos de estudantes responderam a tais atividades, gerando reflexões e conteúdos que, então, deram origem ao processo de prototipação de jogos. Os subitens representam cada etapa descrita na Figura 1 e como os debates foram diferentes em cada um dos grupos, os parágrafos referentes a cada um deles serão identificados pelas siglas de identificação dos grupos (G1 a G5), para melhor entendimento dos leitores.

6.1 Etapa 1: Apresentação

De forma introdutória, no primeiro encontro com a turma (Etapa 1 - ver Figura 1), apresentou-se o pesquisador e as intenções da pesquisa. Foi contextualizado aos alunos os conceitos de design, jogos, ativismos e design ativismo, por meio de uma apresentação de slides. O convite para participação nos próximos encontros para o desenvolvimento de jogos antirracistas foi realizado, com participação voluntária. Como as temáticas a serem abordadas envolveriam questões de preconceitos e opressões, podendo trazer emoções e memórias pessoais aos participantes, o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) foi lido, esclarecido e entregue aos alunos, para serem devolvidos assinados pelos pais ou responsáveis, autorizando a participação dos estudantes menores de idade nas atividades seguintes.

6.2 Etapa 2: Discussão e Compreensão

No segundo encontro com os alunos, uma semana depois, a turma foi dividida em cinco grupos menores, de sete ou oito membros, o que nas recomendações para a realização de grupos focais de Gatti (2005) facilitaria a troca de ideias, o registro e o aprofundamento sobre as temáticas. Os grupos receberam cartolinas e a proposta da construção de mapas mentais, a partir de quatro conceitos centrais: raça, racismo, educação e violência, distribuídas em ordens distintas nos grupos a cada rodada. O intuito aqui não era apresentar os conceitos, mas mapear os entendimentos tácitos sobre cada um deles, a partir de opiniões e vivências dos participantes.

G1. A palavra raça foi a primeira palavra do mapa mental do grupo e as interpretações relacionam-se às raças humanas, mas também aos animais, como raças de cachorros e gatos. A questão levou a uma discussão sobre o que poderia ser definido a partir da raça. “– *Qual a relação entre a raça de cachorro ou de um gato e as raças humanas?*” – Questionou-se ao grupo. “– *São espécies diferentes*”, respondeu uma aluna. Outra aluna relacionou a raça negra com a agressividade e foi questionada pelos outros do grupo, uma aluna rebateu: “– *Também tem brancos raivosos e agressivos, vocês duas (alunas) têm a mesma cor mas tem personalidades diferentes. Eu conheço gente branca que é mais estressada*”. A discussão chegou à conclusão de que as raças humanas não definem traços de personalidade, mas que de alguma forma isso estava no inconsciente das pessoas.

G2. A palavra violência foi a primeira no mapa mental do grupo e chamou a atenção o desencadeamento de termos relacionados a violência policial e ao nome de eventos onde esta violência aconteceu, como o massacre do Carandiru. Questionados sobre em que momento sentiam a violência policial e um aluno respondeu: “– *A todo momento, no ônibus, nas revistas, o jeito que os caras olham pra gente*”. Ao perguntar sobre de quem os alunos do grupo tinham mais medo, entre criminosos e policiais, a resposta foi unânime: “– *Da polícia*”.

G3. “– *Racismo é o preconceito, raça pra mim já é uma resistência, uma coisa que eu me apego pra eu me valorizar, pra valorizar o meu corpo*”, conceituou um aluno as palavras “raça e racismo”, presentes no mapa mental. Este grupo escreveu termos relacionados a resistência negra, como música, dança, cabelos, beleza, etc e, ao serem questionados se uma pessoa branca se identificaria com esses conceitos de raça, um aluno se autodeclarou negro e respondeu: “– *Eu coloquei segundo os meus princípios, se viesse uma pessoa branca, ela também colocaria de acordo com os princípios dela e sobre o que ela entende da sua ancestralidade*”. Outra aluna completou: “– *Eu acho que ela não entenderia porque ela tem privilégios maiores do que as pessoas que sofrem racismo*”, a conclusão do grupo é que os seus conceitos de raça são relacionados à resistência das raças que sofrem racismo, por eles próprios se relacionarem dessa forma com o tema.

G4. Uma conversa sobre a reprodução do racismo foi direcionada para a estética e beleza e uma das alunas compartilhou uma história pessoal: “– *Meu irmãozinho é lindo, tem o cabelo bem cacheadinho, um dia eu tava passando chapinha no meu cabelo e ele pediu pra eu passar no dele também, porque o dele era feio. Eu fiquei tão triste e disse que o cabelo dele era lindo. Fiquei me perguntando onde ele aprendeu aquilo*”. Questionei a aluna e as outras do grupo se alisavam o cabelo e há quanto tempo, e se sentiam que isso poderia influenciar os mais novos, como o irmão da aluna do exemplo, ao que uma respondeu: “– *Eu acho que sim, aliso o meu desde criança porque minha mãe nunca gostou de cacheado e crespo, acho que as crianças aprendem a não gostar do seu cabelo assim*”.

G5. A partir da palavra racismo, o aluno do grupo escreveu “escola” no mapa mental, e

ao ser questionado sobre o porquê, respondeu: “– Pelo bullying, na escola acontece racismo de aluno pra aluno, mas também pode ter entre professores e alunos”. Ao serem questionados se o racismo também poderia vir através do ensino, uma aluna respondeu: “– Sim, porque o racismo é muito estrutural e é muito baseado no antigamente, no tempo dos nossos pais porque, às vezes, a pessoa fala e nem percebe que está sendo racista”. Citando um caso de racismo, a estudante acrescentou: “– Quando alguém vê uma pessoa vestida como da periferia, com a pele escura, já imagina que é ladrão e que pode ser assalto”. Os alunos citaram que sentem mais racismo ao saírem dos bairros onde moram, quando estão em bairros de classe média alta, fora da periferia, “– Porque aqui todo mundo é igual”, justificou uma aluna. A conversa gerou o questionamento sobre a identificação de cada aluno com uma tonalidade de cor e o colorismo virou tema. Uma aluna disse: “– Depois que eu entendi disso, eu me reconheci como preta, e que elas (aponta para outras alunas) também são pretas, mas que se eu fosse pra África onde todo mundo é mais retinto eu não seria considerada preta, mas se eu fosse pros Estados Unidos, como eles tem outras divisões, essa coisa de lightskin, eu seria lida com outra coisa”. Ficou entendido pelo grupo que a raça poderia variar, dependendo do local e da percepção.

6.3 Etapa 3: Conceituação do Problema

Na preparação para o terceiro encontro, foram desenvolvidas cartas (Figura 3) com fotos, mapas, trechos de textos, dados estatísticos, manchetes jornalísticas e informações que pudessem embasar e situar as conversas já realizadas nos encontros anteriores com os alunos. Esta estratégia é uma estratégia de DP, com o uso de ferramentas como “provótipos”, como materialidades que são utilizadas para provocar o diálogo social, como aponta Halse (2013). Neste caso, o designer-pesquisador prepara a ferramenta e leva ao contexto participativo para criar um estopim para a conversação.

Figura 3: Cartas desenvolvidas para materialização e embasamento das discussões.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos caminhos que as discussões de cada grupo haviam seguido no encontro anterior, essas cartas foram separadas com temas para cada um deles. Algumas cartas com conceitos gerais de racismo e dados de personalidades negras foram também incluídas em todos os grupos. A intenção desta fase do desenvolvimento dos jogos foi explicada à turma: cada grupo deveria encontrar um subtema dentro do tópico principal de combate ao racismo, que lhes fosse interessante e para que a partir dele fosse pensado posteriormente o jogo do grupo.

G1. No primeiro grupo, as discussões voltaram-se ao tema de diferenças culturais e raciais partiram da presença de uma carta com subdivisões da África. “– *Mas toda pessoa preta é igual? Todos são da mesma raça? Na Europa, o português é diferente do britânico, que é diferente do russo, que é diferente do judeu*”, comentei com o grupo, ao que uma aluna respondeu: “– *Mas eles continuam sendo brancos*”. Contestei: “– *Mas cada um tem coisas específicas, certo? E entre os pretos, tem diferença?* ”. “– *Eu não sabia que tinha gente branca na África também, e lá pra cima a pele é mais clara? Eu pensei que todo mundo era mais negro lá*”, constatou uma aluna após pesquisas. Nesta equipe, foi escolhido o tema “**diversidade racial no continente africano**”.

G2. Nas conversas desencadeadas neste grupo, os alunos escolheram o subtema “**desigualdade e violência policial**”, ainda no início do encontro. Foi explicado que nessa fase da dinâmica seria necessário chegar a um tema ainda mais específico, para que o protótipo pudesse ser melhor desenvolvido. Ao voltar posteriormente, o grupo havia anotado “Tema: massacre praticado pelas forças de segurança; Proposta: mostrar diferentes histórias de massacres dando os motivos e desfecho e logo após mostrar um desfecho diferente”. Foram os primeiros alunos a chegar em um subtema mais conciso. “– *Seria legal também mostrar uma sociedade ideal, onde negros e gente branca vivem igual, tá ligado? Pra gente ver como o mundo seria melhor*”, acrescentou um dos alunos.

G3. Anteriormente, com discussões no caminho da resistência e arte afro-brasileira, o grupo recebeu cartas com dados de representatividade política por raça, conceitos raciais e a minibiografia de personalidades negras brasileiras. Ao final desta fase, o grupo tinha em mãos os temas “conscientização da população para não votar em políticos brancos autodeclarados negros; criar um território antirracista; e **valorização da cultura afro-brasileira**”, sendo escolhido o último.

G4. A descontinuidade na participação atrapalhou o andamento da atividade neste grupo, o qual mais da metade faltou ao terceiro encontro e, com apenas três alunos, as discussões não se desenvolveram tão bem quanto em outros grupos. Ao final do encontro, o tema escolhido foi “**a falta de políticas suficientes contra o racismo dentro do esporte**”.

G5. “– *Eu acho que por exemplo, os brancos querem oprimir a liberdade do negro e a sua própria cultura, e no caso eles acabam pegando um pouquinho da nossa cultura e falando não isso daqui é nosso, a gente que criou isso daqui*”, disse uma aluna em uma discussão do grupo. Para afunilar o tema, questionei: “– *Quando a gente tá falando de cultura, tá falando de quê?* ”, “– *Tudo em geral, a arte, as comidas, o jeito de se vestir, o tipo de cabelo, tudo isso*”, respondeu uma aluna. “– *Seria massa falar sobre os deuses africanos, orixás, né?* ”, indicou outra aluna. Ao colocar os temas no papel, foi decidido pelo grupo trabalhar a “**valorização da beleza negra**”.

6.4 Etapa 4: Imaginar o Jogo

Ainda no terceiro encontro, um representante de cada grupo anunciou para o resto da turma o subtema escolhido e, em seguida, foi explicado que neste segundo horário da atividade, cada grupo deveria começar a desenhar o formato de seus jogos, a fim de resolver ou discutir o problema escolhido. Nesse encontro ainda não seria necessário expressar graficamente o jogo, mas entender como ele funcionaria, quais seriam as regras, os caminhos, o seu início e fim.

Nesta fase, a principal dificuldade de alguns alunos foi compreender que formatos de

jogos seriam possíveis e por onde começar os protótipos. Em alguns momentos, escrever e rabiscar na cartolina também pareceu intimidador para alguns alunos e foi necessário em quase todas as equipes discutir sobre formatos de jogos, riscar na cartolina junto aos alunos, dar exemplos de como os temas poderiam ser trabalhados, e indicar que eles poderiam utilizar das cartas que já tinham ou escrever, riscar, cortar cartas novas, com os materiais disponíveis.

G1. Durante o desenvolvimento, trabalhando sobre a diversidade racial na África, um jogo de tabuleiro estava sendo imaginado, uma aluna explicou a dinâmica *“– É tipo assim, jogava os dados, aí chegava numa numeração lá, tipo 5, aí a pessoa tem que andar e cair num país, lá tem falando sobre cultura, religião e essas coisas, e aí ele tem um dinheiro e ele por exemplo ‘Aí, quero comprar tal coisa’, banana prata que é da Angola e faz parte da cultura deles, ou participar da religião deles, alguma coisa assim, entendeu? Aí pode acontecer tanto coisa boa quanto ruim, ele pode voltar ou congelar, mesma temática do jogo do Banco Imobiliário”*.

G2. No desenvolvimento do jogo sobre desigualdade e violência policial, os alunos começaram a desenvolver o protótipo de um jogo no formato RPG: *“– Eu tava pensando no nosso jogo ter tipo cartas com cada história e dependendo da escolha da carta da pessoa, ela vai pegar em outras cartas e chegar em outro desfecho, por exemplo, se começar com a carta da Coronel Ubiratan, que foi responsável pelo desfecho no massacre do Carandiru, quem pegar ele vai poder controlar ele para ou fazer uma intervenção violenta como foi a do Carandiru que resultou em 111 mortes ou então numa menos violenta, com menos mortes. Já o Samuel, a história dele vai depender da do coronel Ubiratan, vai depender da intervenção que ele vai fazer. O Samuel foi preso injustamente e é um pai de família, então se ele morrer vai abalar a família dele e se ele não morrer vai continuar a história dele, é tipo isso”*.

G3. O professor de sociologia trouxe ideias para o grupo, que falaria da valorização da cultura afro-brasileira: *“– Eu sugeri pra eles se eles não queriam trabalhar isso na cultura maranhense e focar talvez em festa junina, trabalhar essas manifestações, a historicidade, as características, quais a relações que tem com a dimensão afro e indígena”*. Relembrei a equipe que o subtema cultura afro brasileira ainda inclui muitas coisas e que caberia a eles decidirem se falariam das danças, músicas, ritmos, culinária, religião ou outro tópico e que era necessário afunilar a escolha.

G4. *“– Não saiu nada”*, foi o primeiro *feedback* nesta fase entre os três alunos presentes. Mais uma vez a quantidade reduzida de alunos atrapalhou o engajamento e avanço do grupo. Ao voltar ao grupo no fim da atividade, uma das alunas disse: *“– A gente decidiu fazer um jogo tipo uma roleta manual, aí a gente vai girar e vai cair na pergunta ou no número, e a gente escolhe a pergunta, e vão ser relacionadas aos atletas negros, ou a algum caso e a pessoa vai ter que adivinhar quem foi a vítima do racismo”*.

G5. O grupo começou a listar que partes do seu tema seriam incluídos no jogo: *“– Cabelo, estilo de roupa, maquiagem...”*. Com o decorrer das conversas, o grupo chegou a ideia de um jogo com perguntas e respostas, com imagens e informações sobre as tranças, acessórios e outros itens que representam a cultura negra.

6.5 Etapa 5: Prototipação

A partir dos modelos de jogos e temáticas definidos pelos grupos, para o quarto encontro o pesquisador levou novas imagens impressas, específicas em cada tema, que pudessem auxiliar os alunos visualmente no desenvolvimento dos protótipos de seus jogos. Também foram levados papéis, cartões, tesouras, colas e outros materiais que pudessem facilitar a

materialização.

G1. “– *Mas quem deu a ideia não tá aqui*”, desabafou uma aluna. O grupo sentiu dificuldade no desenvolvimento de ideias geradas por uma aluna que não estava presente neste encontro. Haviam escolhido inspirar-se no jogo Banco Imobiliário para o desenvolvimento do seu, que inicialmente falaria de diversidade racial da África, mas que neste encontro passou a focar na diversidade econômica do continente.

G2. O grupo propôs mudar o formato e sentido do seu jogo por receio da complexidade e da falta de tempo suficiente para desenvolvê-lo. “– *A gente começou pensando em fazer tipo um RPG, mas aí ia ficar muito complexo pra nós desenvolvermos, aí eles decidiram fazer um jogo tipo um Ludo, aí vai ter um policial e um detento, aí quem chegar primeiro ganha, se for o policial tem o massacre, for o detento não tem*”.

G3. As relações com as novas tecnologias chamaram a atenção neste grupo. Os alunos contaram que na busca pelas informações sobre os músicos, para a construção das cartas de dicas do seu jogo, utilizaram a inteligência artificial *Chat GPT* como ferramenta de pesquisa, ponto em que foram orientados por mim e pelo professor para checarem as informações encontradas em outras fontes. A *internet* também trouxe *insights* sobre futuras possibilidades de evolução para o jogo em protótipo: “– *Vocês já pararam pra pensar que grandes nomes assim tipo Maria Bethânia, tem menos de 1 milhão de seguidores no Instagram? Eu fico passado. Hoje em dia, pra muitas pessoas ela não é tão valorizada*”, comentou um aluno. “– *E se depois que a pessoa descobrisse a resposta, tivesse a @³ do cantor na carta?*; – *Ou podia ser também um QR code⁴ pras músicas de sucesso do artista*”; – *A gente podia montar uma playlist só com músicas dos cantores que estão no jogo*”, conversaram os alunos durante a prototipação.

G4. O entendimento da função das imagens e materiais de apoio foi interpretado de outras maneiras por alguns alunos: “– *A gente precisa botar todas as imagens?* ” . O jogo em desenvolvimento gerou ideias e discussões entre os alunos: “– *Quando o jogo não dá as opções de cara, gera mais reflexão*”; “– *E pra ficar mais interessante a gente pode fazer uma disputa com duas pessoas e quem tiver mais pontos ganha*”; “– *Quem acertou de primeira ganha três pontos, quem acertou com as alternativas ganha dois*”; “– *A gente pode inventar um prêmio pra quem ganhou, uma medalha ou um troféu.*”

G5. Nesta fase de criação dos protótipos, uma dificuldade recorrente entre os alunos foi a falta de conexão de *internet* para a pesquisa de informações *online*, o que atrasou, neste grupo, a busca das informações necessárias para a escrita das cartas sobre os itens de beleza de origem africana. A escola possui *wi-fi* aberto mas o sinal não alcançava as salas de aula. Um problema desencadeado por essa dificuldade neste grupo foi a participação mais efetiva dos alunos com conexão móvel própria, que acabavam tomando para si a função de busca pelos conteúdos, não podendo compartilhar a atividade com os integrantes de seus grupos.

6.6 Etapa 6: Jogar

O último dia de atividades com a turma aconteceu no dia seguinte ao penúltimo encontro, o que percebeu-se vantajoso. A realização de encontros em sequência otimizou o tempo da atividade

³ Símbolo que representa um perfil no *Instagram*, rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos;

⁴ Em português, “Código de resposta rápida”, é uma espécie de código de barras estilizado, que forma a figura de um quadrado e, quando digitalizado, transmite informações conectadas a um *link*.

e fez com que os alunos desenvolvessem partes dos protótipos como atividade de casa, mesmo sem este trabalho ter sido imposto à turma, o que demonstrou engajamento e interesse por parte dos alunos.

Figura 4: Protótipo de Jogo do Grupo 1 (tabuleiro, regras, cartas de informação e dinheiro).



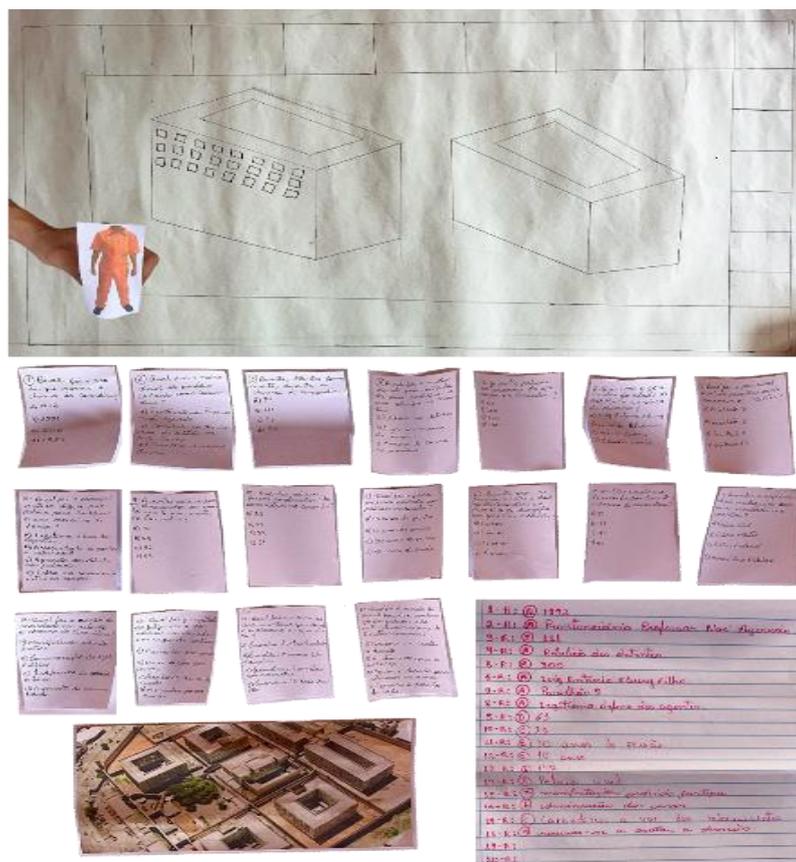
Fonte: Elaborado pelos autores.

G1. A dificuldade com a ausência de uma aluna, que estava com parte dos materiais desenvolvidos atrapalhou o tempo da equipe e como o horário do encontro já havia chegado ao fim, retornei a este grupo e testei apenas com os alunos do grupo que ficaram na sala. Uma aluna explicou como funcionaria a dinâmica: “– A intenção do jogo (Apêndice 1) é mostrar a diversidade cultural no continente africano. Cada jogador escolhe uma peça, aí depois tem que jogar um dado. Aí cada país que cair no caminho tem que ler a carta e o ganhador do jogo é quem acabar com mais propriedades e dinheiro. Antes de começar, tenho que te dar o dinheiro que seria dividido entre os jogadores”. “– Ok. Eu joguei o dado e parei nesse do Marrocos, o que acontece?”, seguiu nos questionamentos. “– Como tu foi o primeiro, tu compra esse restaurante Marroquino, paga pro banco. Aí nas outras rodadas se alguém parar onde já é teu, paga a estadia, ou se ela tiver o dinheiro e tu aceitar vender, ela pode comprar a propriedade de ti, se tu aceitar”, explicou a aluna.

G2. A complexidade e o tempo disponível para a execução das ideias fizeram este grupo

dar um passo atrás no desenvolvimento criativo alcançado nos primeiros encontros. “– Agora a gente vai fazer tipo o caminho, que é o Carandiru e vai ter dois personagens, o preso e o policial, aí a gente vai fazer umas perguntas sobre o Carandiru e quem chegar primeiro ganha. A primeira ideia era muito complexa e difícil de elaborar”, resumiu um dos alunos no começo do encontro. Infelizmente, pelo tempo disponível para a atividade em sala, não foi possível testar a jogabilidade do protótipo com este grupo. Os alunos entregaram os materiais (Figura 5) ao fim do encontro, incluindo uma descrição explicativa sobre o jogo.

Figura 5: Protótipo do grupo 2 (tabuleiro, personagem, cartas com perguntas e folhas com respostas).



Fonte: Elaborado pelos autores.

G3. O gestor da escola e uma aluna de outro grupo participaram do teste de jogabilidade deste grupo. Uma aluna iniciou as explicações: “– O nosso jogo é de adivinhar, onde você vai colocar o artista na sua testa, mas você não vai saber quem é, e o senhor vai fazer três perguntas pro senhor saber quem é o artista. O nosso jogo foi feito pra valorizar a cultura afro brasileira e temos vários artistas e grupos de dança, e o senhor vai ter que adivinhar quem é”, introduziu uma aluna. “– Isso, tem que colocar na testa mas não pode olhar. E tem que dar o card um pro outro. Vai, dá uma dica pra ele”, completou outro aluno do grupo, iniciando a dinâmica.

“– Ele já foi preso por roubo e por porte de drogas”, leu na carta de dicas a aluna. “– Marcelo D2?”, respondeu o gestor aos risos. “– Não, errou. Vai, faz uma pra ela”, comentou uma aluna do grupo. “– É, já gravou com vários artistas e é conhecida como a voz do samba”, leu nas dicas o gestor. “– Alcione?”, respondeu a aluna. “– Ah, acertou. Gostei, o jogo (Figura 6) deu

certo. “– Galera, parabéns. Muito massa a ideia e é divertido, gostei. E aprende, por que eu achei que era o Seu Jorge” concluiu o gestor.

G4. O gestor e dois alunos participaram do teste de jogabilidade do protótipo (Figura 7). A explicação foi feita pelo grupo: “– No nosso jogo a gente vai falar sobre pessoas do esporte que são negras, [...] você gira a roleta e na pessoa que parar a gente vai fazer uma pergunta. Se a pessoa responder sem as alternativas ganha dois pontos e se responder com a alternativa, ganha um ponto”.

Figura 6: Protótipo de jogo do grupo 3 (cartas com fotos do artistas e cartões com informações).



Fonte: Elaborado pelos autores.

A roleta, improvisada com uma caneta, foi girada e a aluna prosseguiu com a dinâmica: “– Vamos lá. Caiu no Lewis Hamilton, aqui vai a pergunta [...]”. Leu-se um resumo da carreira do piloto, seguido da pergunta: “– Em que ano o Hamilton veio ao Brasil? “. “– 2018? – Eu botei 2020”, responderam incorretamente o gestor e a aluna. “– Não, agora vou falar as alternativas. Letra A – 2019; letra B – 2018; letra C – 2021, letra D – 2022”, a aluna deu as alternativas. “– 2021? – 2022? ”, responderam. “- Ela acertou! Agora vamos uma de racismo. Gerson é um futebolista brasileiro [...]”, o teste de jogabilidade seguiu em uma segunda rodada.

Figura 7: Protótipo de jogo do grupo 4 (roleta dos atletas).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Comentando sobre a importância da temática escolhida, surgiu um debate: “– É legal de valorizar, porque a maioria das coisas que a cultura negra cria, os outros, os brancos roubam, tipo assim o baby hair, as tranças, as calças folgadas”, disse uma aluna. “– Eu não acho que a palavra certa seja roubar, porque a gente vive num país miscigenado onde nós temos influência de várias culturas diferentes, e quando você pega vários povos diferentes e introduz numa mesma sociedade, é lógico que vai haver mistura”, contestou outro aluno do grupo. “– Mas eles pegam e dizem que é deles, dizem que foi eles que inventaram”, respondeu a aluna. “– É apropriação né? Porque eles pegam e eles que ganham dinheiro, tipo no Axé Music, quem que lucra mais? Ou no jazz e tal” comentou, ao final, o professor de sociologia.

Figura 8: Protótipo do grupo 5 (tabuleiro e cartas em frente e verso, com imagens e perguntas)



Fonte: Elaborado pelos autores.

7. Debates e Discussões

Após a realização dos cinco encontros na escola, iniciou-se a análise dos materiais construídos, das gravações de áudio dos encontros junto aos grupos e de conversas individuais com o professor de sociologia, o gestor da escola e alguns alunos. Buscou-se compreender os aprendizados numa perspectiva multidimensional, entendendo as subjetividades que a pesquisa pode gerar entre os participantes deste trabalho colaborativo, através da triangulação de dados (MINAYO, 1994). As análises aqui foram subdivididas entre as perspectivas e apreensões para os alunos; para a escola; e para o Design como campo de conhecimento.

7.1. Para os Alunos

“A gente pesquisou sobre a diversidade que tem lá, né? Deu pra ver que é bem diferente.

Também deu pra ver que por exemplo, um país produz petróleo, o outro já produz outra coisa totalmente diferente né? ”, contou uma aluna do grupo 1 sobre seus aprendizados. A temática abordada e as discussões desenvolvidas no grupo, fazem parte da instrução normativa proposta na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), no que tange o estudo da História da África e dos Africanos.

Os protótipos do jogo cumpriram sua função a partir das abordagens de prototipação em DP, nas quais os mesmos possuem uma função de ensaiar práticas, promover debates e reflexões. Portanto, não havia expectativas de que fossem “bem acabados”, à luz do entendimento de precisão, acabamento e rigor do design gráfico. Afinal, foram cocriados por designers *experts* e difusos (MANZINI, 2015). Neste sentido, funcionaram em nível conceitual. Em um deles, a partir do tema escolhido pelo grupo 2 – a desigualdade e a violência policial – abordam suas compreensões sobre o direito e as suas relações com o racismo, como já apontado por Almeida (2019):

O direito, portanto, apresenta-se como aquilo que Michel Foucault denominou como “mecanismo de sujeição e dominação”, cuja existência pode ser vista em relações concretas de poder que são inseparáveis do racismo, como nos revelam cotidianamente as abordagens policiais, as audiências de custódia e as vidas nas prisões (ALMEIDA, 2019, p.135).

“- Sabe quem faltou aqui? A Elza. Também a Ivone Lara, essa é bem antiga, acho que ninguém ia acertar”, comentou um dos alunos, citando artistas que não estavam nas cartas já produzidas pelo grupo 3. A valorização da memória de artistas negros relevantes para o país transformada em jogo pelo grupo, também faz parte do conteúdo pragmático da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Uma ideia simples mostrou-se eficaz no resultado do protótipo do grupo, como um jogo lúdico e uma ferramenta antirracista efetiva.

Ao questionar os alunos quanto ao orgulho com o resultado alcançando, a resposta foi uníssona no grupo 4: *“- Sim! Tens uns atletas que eu sabia nem que existiam”*, disse um aluno. *“- Aí tipo fazer uma reflexão, porque não é só sobre a carreira deles em si, mas também sobre a vida deles como uma pessoa preta no esporte, a forma de como as pessoas brancas são mais valorizadas do que os negros”*, completou outra aluna.

Sobre o potencial da criação do grupo 5 em ensinar e valorizar itens da beleza negra, um aluno respondeu: *“- Ajuda até a gente também né? A aprender temas assim. Não sabia que tinha esse tanto de significado. Eu não sabia nem que existia esse tecido Kente”*. Outra aluna acrescentou: *“- Tipo hoje de manhã eu tava pesquisando algumas coisas né, sobre essas fotos, aí tipo se a gente for se aprofundar e estudar mesmo a gente aprende que tem coisas que até a gente fala e não sabe nem o que significa”*. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade (RIBEIRO, 2019).

7.2. Para a Escola

“- Tem uma coisa muito ruim entre alunos, que não estão acostumados a desenvolver trabalhos a longo prazo. [...] isso é um erro nosso enquanto escola. A escola costuma desenvolver poucos trabalhos a longo prazo [...] E cara isso aqui é o que demanda em todo e qualquer tipo de atividade profissional da vida, criatividade, que é o que mais difícil de construir aqui na escola”. Como na observação do professor de sociologia, Baynes (2010) afirma que dentro da escola, um raciocínio baseado em design poderia potencializar o currículo proposto, ativando no aprendiz as competências necessárias para lidar com os problemas que ele venha a encontrar no seu futuro, sejam no âmbito econômico, ambiental ou social. Este aspecto adiciona uma outra

camada na relevância da realização de projetos de design em sala de aula, agregando estes aprendizados ao ambiente escolar.

Quanto às dificuldades percebidas no processo, o professor incluiu problemas que são percebidos no dia-a-dia da sala de aula: *“Também as demandas de fora da escola atrapalham muito, o cansaço [...] De forma geral a galera tá com a concentração desse tamanho (pequena), a internetização de tudo, o tiktok, tudo é muito rápido, mas a sala de aula não é, aprender é processo. [...] Rapaz, sinceramente eu não conseguia visualizar nada disso. Só com os vários dias pra eles entenderem e eu também no que ia dar. Agora já tá tudo encaminhado”* finalizou sua avaliação.

7.3. Para o Design

A abordagem do DP para a elucidação de temáticas sociais e questões políticas, mostrou-se útil, relevante e pertinente neste estudo de caso. A experiência participativa, a construção de um espaço aberto onde “todos fazem design” (MANZINI, 2015) possibilitou a troca de saberes e visões de mundo entre o designer (*expert*) e pesquisador, e os alunos de ensino médio, o professor de sociologia e as estagiárias (designers difusos), resultando na construção coletiva de protótipos de jogos que possibilitaram a discussão e compartilhamento desses conhecimentos com mais pessoas, ferramentas de inovação social com potencial educacional antirracistas.

A pesquisa também identificou pontos de fragilidade na construção de projetos colaborativos, como a disponibilidade igualitária de ferramentas, como a conexão com a *internet*; as desigualdades presentes entre os participantes; a descontinuidade na participação de integrantes; a complexidade na escolha das temáticas abordadas; a dificuldade de compreensão de etapas e conceitos; e o tempo disponível para execução; reforçando pontos de atenção para futuros projetos de pesquisa neste campo do saber. A partir do caráter qualitativo deste estudo, por se tratar de uma exploração multidimensional de um fenômeno social, os resultados não representam uma verdade universal, mas um caso contextual específico, que mesmo assim pode servir de exemplo para futuros trabalhos nas áreas de design ativismo, design participativo a prototipação de jogos e projetos antirracistas.

8. Considerações Finais

Questionar e desafiar estruturas hierárquicas faz parte do cerne do Design Participativo (PD), abordagem que busca reposicionar o designer dentro de seus projetos, encontrando na colaboração uma maneira de unir saberes e enriquecer processos. Também em contestação, o design ativismo desafia as estruturas de poder e de relações, implicando a intencionalidade, um movimento autoconsciente e politizado no fazer design. Juntas, as abordagens podem promover o desenvolvimento de projetos e processos de design voltados à inovação social, criando soluções integradas, que foquem na busca por soluções de problemas sociais.

Nesta pesquisa, o ativismo antirracista tomou foco. A partir de uma perspectiva educacional de mudança de paradigmas e imaginação de futuros, as abordagens de design foram utilizadas na prototipação de jogos, em colaboração com alunos da segunda série do ensino médio. Com o designer *expert* na posição de mediador, as metodologias e técnicas de design foram implementadas em sala de aula, onde professor, estagiárias e alunos puderam colaborativamente discutir temáticas raciais e sociais e, a partir das discussões, prototipar jogos que pudessem servir como ferramentas emancipatórias contra o racismo.

A abordagem proposta não partiu de conceitos teóricos sobre raça, racismo, educação e violência, mesmo porque a proposta aqui era a valorização do conhecimento tácito dos estudantes, bem como suas experiências de vida. O intuito era a construção de ferramentas - jogos - que pudessem ao mesmo tempo servir como mote para o debate sobre tais questões, bem como uma meta a ser alcançada pelos grupos, para consolidar um pensamento crítico, pautando a questão de uma educação antirracista. Neste sentido o design ativismo direcionou a condução do processo.

A diversidade de subtemas desenvolvidos, a partir de um mesmo ponto de partida, ilustra o quanto processos participativos podem trazer pluralidade ao design, gerando resultados que não poderiam ser alcançados individualmente, com o designer no topo do processo. Destaca-se, para além dos objetos finais do processo – os protótipos de jogos – que o processo em si se mostrou relevante e enriquecedor para o ambiente educacional e para os alunos participantes, reafirmando o potencial transformador do design para além do seu fim, mas como meio e caminho para a autonomia e emancipação.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAYNES, Ken. Models of Change: The future of design education. In: **Design and Technology Education: An International Journal**. Loughborough, v.15, n.3. 2010. p.10-17.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.a., 1989.
- BØDKER, Keld; KENSING, Finn; SIMONSEN, Jesper. **Participatory IT Design - Designing for Business and Workplace Realities**. (1st ed.). Cambridge: The MIT Press, 2004.
- CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. Editora Blucher, 2008.
- CLEMENT, Andrew; VAN DEN BESSELAAR, Peter. A retrospective look at PD projects. **Communications of the ACM**, 36, p. 29–37, 1993. doi:10.1145/153571.163264.
- DISALVO, Carl. **Adversarial Design**. Cambridge e Londres: The MIT Press, 2015.
- FLANAGAN, Mary. **Critical game**. Radical game design. Cambridge e Londres: The MIT Press, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.
- HALSE, Joachim. Ethnographies of the possible. In: GUNN, Wendy; OTTO, Ton; SMITH, Rachel Charlotte (eds). **Design Anthropology: theory and practice**. London, New York: Bloomsbury, 2013.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n.37, p. 25-44, jan./jun, 2012.

JUKES, S. Thinking through making: junk paddles, distant forests and pedagogical possibilities, **Environmental Education Research**, 26:12, 1746-1763, 2020. DOI: 10.1080/13504622.2020.1806991

JULIER, Guy. **From Visual Culture to Design Culture**. [S. L.]: Massachusetts Institute of Technology, 22, v. 1, 2006

_____. **From Design Culture to Design Activism**. *Design and Culture*, n. 5, v. 2, p. 215–236, 2013.

KENSING, Finn; BLOMBERG, Jeanette. Participatory Design: Issues and Concerns. **Computer Supported Cooperative Work (CSCW)**, n. 7, p. 167-185, 1998. doi:10.1023/A:1008689307411.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LIGHT, Anna; AKAMA, Yoko. The Human Touch: participatory practice and the role of facilitation in designing with communities. In: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, Roskilde, Denmark. Proceedings, Roskilde: **ACM Press**, 12, 2012. P. 61-70.

MANZINI, Ezio. **Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation**. MIT press, 2015.

MARKUSSEN, Thomas. The disruptive aesthetics of design activism: enacting design between art and politics. In: NORDIC DESIGN RESEARCH CONFERENCE, 2011, Helsinki. **Anais...**, p. 1-9, mai, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NORONHA, R.; FURTADO, P. Designs do por vir: vida, movimento e corporeidade. **Anais do VII Simpósio de Design Sustentável**. p.10-20. Curitiba: UFPR, 2021. Disponível em: <https://eventos.ufpr.br/sds/sds/paper/view/4570/1060>

NORONHA, Raquel. Do centro ao meio: um novo lugar para o designer. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. **Anais...** São Luís: P&d, n. 10, p. 01-3412, 2012.

PIHKALA, Suvi; KARASTI, Helena. Reflexive Engagement – Enacting Reflexivity in Design and for ‘Participation in Plural’. In: **PDC’16 Proceedings of the 14th Participatory Design Conference: Full papers**, v.1, p. 21-30, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANDERS, Elizabeth B.-n. **Design and the Social Sciences: Making Connections**. Nova York: Taylor & Francis Books Limited, 2002.

SPINUZZI, Clay. THE PARTICIPATORY DESIGN METHODOLOGY. **Society for Technical Communication**, Virginia, v. 2, n. 52, p.30-47, mai, 2005.

THORPE, Ann. Defining Design as Activism. **Journal Of Architectural Education**. Londres, p. 1-16, mai., 2011.