

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA – CCET
DEPARTAMENTO DE DESENHO E TECNOLOGIA
CURSO DE DESIGN

CARLOS HAIDE SOUSA SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
DESIGN ATIVISTA NA PROTOTIPAÇÃO DE JOGOS**

São Luís
2023

CARLOS HAIDE SOUSA SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
DESIGN ATIVISTA NA PROTOTIPAÇÃO DE JOGOS**

Monografia apresentada ao Curso de Design da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA –
para obtenção do título de Bacharel em Design.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha

São Luís
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SANTOS, CARLOS HAIDE SOUSA.
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA : DESIGN ATIVISTA NA PROTOTIPAÇÃO
DE JOGOS / CARLOS HAIDE SOUSA SANTOS. - 2023.
75 f.

Orientador(a): RAQUEL GOMES NORONHA.
Monografia (Graduação) - Curso de Design, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2023.

1. Antirracismo. 2. Design Ativismo. 3. Design
Participativo. 4. Lei 10.639/03. I. NORONHA, RAQUEL
GOMES. II. Título.

CARLOS HAIDE SOUSA SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
DESIGN ATIVISTA NA PROTOTIPAÇÃO DE JOGOS**

Aprovado em 21/07/2023

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Raquel Gomes Noronha (UFMA) – Orientadora
Doutora em Ciências Sociais – UERJ

Profª. Dra. Gisele Reis Correa Saraiva (UFMA) – Examinadora
Doutora em Design – UNESP

Prof. Dr. Luiz Claudio Lagares Izidio (UFMA) – Examinador
Doutor em Design – UEMG

AGRADECIMENTOS

De todas as heranças, o conhecimento é o único bem que ao ser recebido, jamais se perde. Gostaria de agradecer aos meus pais, José Carlos e Marinilde, por acreditarem num futuro melhor através da educação, e investirem em mim por todos esses anos. Este diploma de graduação também é de vocês. Agradeço também a minha irmã Hévila, a pessoa mais inteligente que conheço, por me inspirar desde a infância a ser como você, obrigado pela ajuda até este último passo.

A minha orientadora Raquel Noronha, obrigado por me inspirar a enxergar o mundo do design com as lentes do social, por conectar o fazer com o acreditar, e por incentivar este seu aluno com conselhos, elogios e puxões de orelha, do início da graduação até este trabalho de conclusão. Incluo aqui meu agradecimento aos demais professores do curso de Design da UFMA, que se dedicam com amor a instruir e sem perceber, mudam vidas.

Não posso citar estes anos de graduação sem agradecer aos amigos que aqui fiz. A minha turma inicial, de 2015.1; as organizações que fiz parte, a CORDe, a CONDe e o CAD (que o movimento estudantil siga vivo para as futuras gerações); e a todos que, a partir do laço da universidade, entraram em minha vida como grandes amigos, compartilhando vivências, lutas, aulas, projetos, festas, viagens, alegrias e tristezas. Obrigado por fazerem destes anos alguns dos mais felizes da minha vida.

Agradeço profundamente a todos que fizeram este momento ser possível, as políticas públicas de acesso à educação, aos pensadores negros que inspiraram esta pesquisa, aos professores de toda a minha trajetória educacional e a banca de avaliação pelas contribuições. Este trabalho não é só meu, muito obrigado.

Finalizo homenageando a todos que não chegaram até aqui. A minha avó e bisavó, mulheres pretas que ao seu tempo não tiveram as oportunidades que eu pude ter; aos trabalhadores desta Universidade, que mesmo diariamente aqui presentes, não tem acesso à educação aqui ofertada; a todos que, por suas dificuldades, não chegaram a concluir esta graduação (ainda há esperança); e a Maria Andrade, minha amiga e designer, que iluminou o mundo com o seu sorriso e nos deixou tão cedo, a sua memória me lembra a cada dia que a vida é maior que um diploma, e que o que deixamos para o mundo, são as vidas que tocamos com a nossa.

RESUMO

A sociedade contemporânea enfrenta desafios complexos na busca por soluções para problemas sociais, desigualdades e preconceitos, como no caso do racismo. No seu enfrentamento, se faz necessária uma abordagem multidimensional, na qual a educação é 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, busca-se com o Design Ativismo contribuir para o movimento antirracista, num modo design de intervir (MARKUSSEN, 2013), dentro de sala de aula. Através da abordagem do Design Participativo (PD), desenvolveu-se um processo de design, com a prototipação de jogos como ferramentas de discussão e combate ao racismo, em colaboração com os atores sociais do ambiente escolar – professor, estagiárias e uma turma de estudantes da segunda série do ensino médio, 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

Contemporary society faces complex challenges in the search for solutions to social problems, inequalities and prejudices, as in the case of racism. In its confrontation, a multidimensional approach is necessary, in which education is one of the pillars in the change of paradigms, as reinforced in the promulgation of Law 10.639/03, which established the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in schools in Brazil. In this research, we seek with Design Activism to contribute to the anti-racist movement, in a design way of intervening (MARKUSSEN, 2013), inside a classroom. Through the Participatory Design (PD) approach, a design process was developed, with the prototyping of games as tools for discussing and combating racism, in collaboration with the social actors of the school environment - teacher, interns and a class of students from the second grade of high school, from a state public school in Maranhão. As a result, the analysis that describes the stages and meetings is presented, with emphasis on the tools used for mediation and the discussions triggered from them. It also emphasizes 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.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas de execução do processo de design com a turma de alunos.....	27
Figura 2 - Análise por Triangulação de Métodos	29
Figura 3 - Apresentação de slides, conceitos de design e jogos.	30

Figura 4 - Apresentação de slides, design ativismo e proposta de atividade	30
Figura 5 - Turma dividida em grupos, constrói mapas mentais nas cartolinas.	31
Figura 6 - Mapa mental, grupo 1	32
Figura 7 - Mapa mental, grupo 2	33
Figura 8 - Mapa mental, grupo 3	34
Figura 9 - Mapa mental, grupo 4	35
Figura 10 - Mapa mental, grupo 5	36
Figura 11 – Cartas desenvolvidas para materialização e embasamento das discussões.....	37
Figura 12 – Grupo 1, terceiro encontro	38
Figura 13 – Alunos do grupo 3 manipulam cartas no terceiro encontro	39
Figura 14 - Ausência de alunos traz dificuldades ao grupo 4.....	41
Figura 15 - Jogo banco imobiliário e protótipo do grupo 1	46
Figura 16 - Debate e ideias quando ao formato do jogo, grupo 2	47
Figura 17 - Carta representando o Mano Brown, grupo 3.....	48
Figura 18 - Grupo 4 desenvolve as perguntas do seu jogo.....	49
Figura 19 – Prototipação com alunos do grupo 5	50
Figura 20 - Protótipo e jogo do grupo 1: tabuleiro, dados e pinos	52
Figura 21 - Protótipo de jogo do grupo 1: regras, cartas com informações e dinheiro	52
Figura 22 - Protótipo do grupo 2: tabuleiro, personagem, cartas com perguntas e folhas com respostas	54
Figura 23 - Protótipo do grupo 2: introdução e regras do jogo	55
Figura 24 - Protótipo de jogo do grupo 3	55
Figura 25 - Gestor da escola e aluna testam o protótipo do jogo do grupo 3.....	56
Figura 26 - Protótipo de jogo do grupo 4: roleta	58
Figura 27 - Protótipo de jogo do grupo 4: cartas com perguntas	59
Figura 28 - Aluno no desenvolvimento do protótipo do grupo 5	60
Figura 29 - Protótipo do grupo 5: Frente e verso das cartas, com imagens e perguntas	61
Figura 30 - Protótipo do grupo 5: tabuleiro.....	62
Figura 31 - Trocas entre os participantes do trabalho colaborativo	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
---------------------------	----

2 DESIGN ATIVISMO	13
3 DESIGN PARTICIPATIVO	14
4 INOVAÇÃO SOCIAL	16
5 REFLEXIVIDADE E RAÇA	18
6 METODOLOGIA	23
7 APRESENTAÇÃO: ETAPA 1	29
8 DISCUSSÃO E COMPREENSÃO: ETAPA 2	31
8.1 Discussão e compreensão, grupo 1	32
8.2 Discussão e compreensão, grupo 2	33
8.3 Discussão e compreensão, grupo 3	34
8.4 Discussão e compreensão, grupo 4	34
8.5 Discussão e compreensão, grupo 5	35
9 CONCEITUAÇÃO DO PROBLEMA: ETAPA 3	37
9.1 Conceituação do problema, grupo 1	37
9.2 Conceituação do problema, grupo 2	39
9.3 Conceituação do problema, grupo 3	39
9.4 Conceituação do problema, grupo 4	40
9.5 Conceituação do problema, grupo 5	41
10 IMAGINAR O JOGO: ETAPA 4	42
10.1 Imaginar o jogo, grupo 1	42
10.2 Imaginar o jogo, grupo 2	43
10.3 Imaginar o jogo, grupo 3	44
10.4 Imaginar o jogo, grupo 4	44
10.5 Imaginar o jogo, grupo 5	44
11 PROTOTIPAÇÃO: ETAPA 5	45
11.1 Prototipação, grupo 1	45
11.2 Prototipação, grupo 2	47

11.3 Prototipação, grupo 3	48
11.4 Prototipação, grupo 4	49
11.5 Prototipação, grupo 5	50
12 JOGAR: ETAPA 6	51
12.1 Jogar, grupo 1	51
12.2 Jogar, grupo 2	53
12.3 Jogar, grupo 3	55
12.4 Jogar, grupo 4	57
12.5 Jogar, grupo 5	59
13 DEBATES E DISCUSSÕES	63
13.1 Para os alunos	63
13.1.1 Grupo 1	63
13.1.2 Grupo 2	64
13.1.3 Grupo 3	65
13.1.4 Grupo 4	65
13.1.5 Grupo 5	66
13.2 Para a escola	67
13.3 Para o pesquisador	69
13.3 Para o design	70
14 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo com problemas sociais, históricos e estruturais complexos, poderia ainda ser o design um solucionador dos seus problemas? 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. Mas esta não é uma discussão recente, designers historicamente questionam e se movimentam a mais de dois séculos.

O inconformismo de designers com o *status quo* da sociedade e da sua participação nela data do início do século XIX, quando o *Arts & Crafts*, considerado o primeiro grande movimento do design moderno, já defendia uma alternativa à mecanização e à produção em massa, uma resposta à industrialização e à produção em massa de objetos que caracterizaram a Revolução Industrial, buscando uma arte feita pelo povo e para o povo (CARDOSO, 2008; ALBUQUERQUE, 2018).

O envolvimento do design com movimentos sociais segue no século seguinte, e enquanto o mundo se dividia no pós-segunda guerra, movimentos de contracultura emergiram nos Estados Unidos da América, questionando a cultura hegemônica e o *american way of life*. Na Europa dos anos 60, o manifesto *First Things First*, do britânico Ken Garland, pregava a ideia de uma atuação do design menos tecnicista e mais voltada às necessidades reais da sociedade. Em Paris, estudantes e professores assumiram a *École des Beaux-Arts* para estabelecer o *Atelier Populaire*, onde produziram centenas de cartazes de serigrafia, auxiliando os protestos que tomavam a cidade. Na década seguinte, dissidentes deste movimento formam o *Grupus*, uma organização de designers gráficos com assumido engajamento político e social, influenciados por uma corrente de design anárquico ao redor do mundo. Os anos 90 trouxeram a internet, e com ela novas alternativas de comunicação e construção de diálogos (ALBUQUERQUE, 2018).

Conduzindo uma pesquisa que alia o design ao fazer político, DiSalvo (2010; 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, DiSalvo (2015) entende que o design pode ser um tipo de produção cultural agonística, que fornece bases para a ideia de democracia como intrinsecamente controversa.

A abordagem participativa no design tem suas raízes no final dos anos 60 e 70 na Escandinávia, motivada por um compromisso marxista de capacitar trabalhadores e promover a democracia no local de trabalho (SPINUZZI, 2005). A região altamente industrializada e com forte tradição no design funcionalista e moderno, viu uma crescente movimentação social emergir, junto de uma nova esquerda, influenciando uma crescente preocupação com questões sociais e políticas, incluindo questões relacionadas à igualdade de gênero, meio ambiente, habitação, saúde e educação. Designers começam a perceber que as soluções tradicionais de design não levavam em consideração as necessidades e perspectivas dos usuários finais e, portanto, não eram eficazes em abordar esses problemas sociais. Neste contexto, projetos vinculados a novas tecnologias foram implementados, promovendo a inserção de grupos de usuários e clientes no processo de design, ao invés de apenas consultá-los superficialmente durante e após o desenvolvimento do projeto, como era de costume (SERPA et. al, 2018).

Nos Estados Unidos dos anos 80, pesquisas na área de design centrado no usuário apontaram a necessidade de aplicativos que não fossem apenas fáceis de usar, mas que estivessem mais profundamente enraizados nas práticas das pessoas que os utilizavam (GREENBAUM, 1993). O autor descreve no seu capítulo do livro *Design Participativo: princípios e práticas*¹ que a abordagem tradicional do sistema facilitava para os projetistas criar a impressão de que as coisas estavam sob controle, mas que muitas vezes ao fim do seu desenvolvimento, o sistema não se ajustava ao trabalho dos usuários, o que desencadeava uma série de modificações.

O projeto "*Putting People First*", liderado por Donald A. Norman e Stephen W. Draper, é um exemplo prático da época, que envolveu a realização de oficinas participativas com usuários finais para coletar informações sobre suas necessidades e desejos em relação a produtos de consumo. Os resultados das oficinas foram utilizados para informar o processo de design de novos produtos, e são descritos no livro *O designer no dia a dia*², de mesmo autor (NORMAN, 1988). O design participativo representava então, “Uma possível ruptura com as abordagens tradicionais de desenvolvimento de sistemas. A ruptura ocorre quando reconhecemos que a participação plena e ativa dos usuários como trabalhadores implica uma mudança nas relações de poder dentro das empresas” (GREENBAUM, 1993, p.28).

Na atualidade, urgem 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. Ao investir em soluções para comunidades vulneráveis, se torna

¹ *Participatory Design: principles and practices*, no original;

² *Design of everyday things*, no original.

cada vez mais comum a busca pelo caminho que alia a inovação social, o empreendedorismo e a colaboração entre designers e usuários, como forma de promover melhores ideias e resultados para novos produtos, sistemas, produtos-serviços ou novos negócios (FRANZATO et al., 2013).

A partir destes entendimentos de design e da reflexão de como o designer pesquisador através desta pesquisa poderia contribuir para a mudança social de grupos minoritários, encontrou-se no movimento antirracista, identificação e um ponto de partida, na perspectiva da educação. Mas como poderia o design contribuir na prototipação de novos futuros para a sociedade?

Esta pesquisa traz como objetivo geral o desenvolvimento de processo participativo com adolescentes, a fim de prototipar ferramentas para a emancipação de jovens quanto ao racismo. Como objetivos específicos, realizar revisão da literatura sobre as temáticas; realizar o enquadramento teórico e as fases do processo de prototipação; planejar e realizar grupos focais com adolescentes de uma turma de ensino médio de escola pública; cocriar ferramentas colaborativas de design e ativismo; testar as ferramentas desenvolvidas com turma de ensino médio; e por fim, analisar o processo de design.

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. O autor diferencia os conceitos “*design culture*” e “*design activism*”, apontando que o primeiro resulta de ações, sendo largamente produzido através da circunstância, é reativo; enquanto o design ativismo implica em intenção – o entusiasmo de agir em uma situação, um movimento mais autoconsciente, e mais responsivo às circunstâncias conscientemente, ele é politizado (JULIER, 2006). Ele considera que o design ativismo inclui o desenvolvimento de novos processos e artefatos, onde o ponto de partida é abertamente do social, ambiental e/ou de questões políticas, mas onde ele também intervém funcionalmente nisso.

Armstrong et. al (2013) compreendem o Design Ativismo como uma abordagem possível para o design social, assim como design para inovação social e design socialmente responsável, mas os diferencia ao colocar que Design Ativismo tem um viés político intencional, ao contrário dos dois últimos. Em outro caminho, Fuad-Luke (2015) distinguiu Design Ativismo do design social tomando por base a orientação teleológica do primeiro e sua diretriz no uso de consenso e dissenso. Para o autor, o design social opera dentro de uma agenda neoliberal, enquanto o Design Ativismo desafia as estruturas de poder e de relações. Entendemos, então, que enquanto o design social se demonstra reformista, o Design Ativismo seria revolucionário em sua essência.

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 inconveniente 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. A partir da compressão destes quatro pontos a autora aponta os caminhos para designers exercerem suas funções a partir do ativismo, buscando primeiro compreender o problema ou questão e o grupo a ser defendido, para a partir deles buscar ideias disruptivas que revelem alternativas.

3 DESIGN PARTICIPATIVO

Se no pensamento em design vem-se questionando as razões pelas quais o fazer e que realidades os resultados dessas ações podem afetar - como vimos anteriormente no design ativismo -, na sua prática, a questão também perpassa quem está por trás dessas criações. Manzini (2015) aponta que no mundo atual onde “todos fazem design”, abre-se um campo de possibilidade para aqueles que projetam, no qual os designers “experts” - pessoas treinadas para

atuar profissionalmente como designers, podem operar também como atores sociais e graças as suas ferramentas operacionais e culturais, podem conduzir processos de design nos quais todos estão envolvidos. O autor também categoriza os atores do outro lado do processo, a quem chama de designers “difusos” - designers não especialistas, aqueles que não tem formação formal em design, mas tem conhecimento empírico para solucionar questões cotidianas, trazendo consigo a habilidade inata ao ser humano de projetar. Atores que praticam e aprendem em seus próprios territórios, ao invés de serem dotados de ciência lógica (MANZINI, 2015).

A troca de saberes e a união desses polos opostos no desenvolvimento de projetos de design, pode potencialmente enriquecer os processos e gerar resultados que não poderiam ser alcançados por apenas um deles. O autor afirma que “está claro que esses dois polos com seus perfis correspondentes são uma abstração: o que nos interessa é a extensão do campo de possibilidades que eles indicam, as infinitas variações que podem surgir dentro deles e, principalmente, sua dinâmica sociocultural” (MANZINI, 2015, p. 37, tradução nossa).

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).

Cardoso (2012) aponta que o reconhecimento da complexidade do mundo em que vivemos envolve a compreensão de que todas as partes estão interconectadas, de modo que cada ação individual combina esforços com as ações de outras, formando movimentos que estão "além da capacidade individual de qualquer uma de suas partes componentes" (CARDOSO, 2012, p. 42). A união de saberes metodológicos, projetuais, mas também empíricos e de vivência potencializa as capacidades de desenvolvimento nos processos participativos. Se torna

necessária uma redefinição do papéis de todos numa perspectiva colaborativa, o que inclui o papel e ações do designer, onde ele passa a trabalhar no local junto com as pessoas e tem o papel de catalisador de uma visão coletiva em direção a uma visão compartilhada de como o futuro deveria ser através da promoção de um diálogo estratégico entre os diferentes atores (MERONI, 2008), movendo assim, o designer “do centro dos processos para o meio deles [...], como uma estratégia de melhor nos alfabetizarmos na linguagem do outro” (NORONHA, 2012, p. 8). “Essa ‘virada colaborativa’ que observamos em várias áreas da produção epistemológica contemporânea do design mostra o caminho para a construção da coletividade como uma forma de reconectar o conhecimento compartilhado em pedaços pelo cartesianismo” (NORONHA, 2018).

Atualmente, os pesquisadores e profissionais de Design Participativo formam uma comunidade estabelecida e multidisciplinar, que está comprometida, em diferentes graus, com os ideais originais do PD, discutindo tópicos como a tomada de decisões democráticas e a capacitação de pessoas marginalizadas (TUHKALA, 2021). Na busca pela participação destes grupos, o Design Participativo tem caminhado fora de empresas e locais de poder, encontrando espaço para seu desenvolvimento em organizações colaborativas.

As organizações colaborativas são grupos sociais que surgem em ambientes altamente conectados. Seus membros optam por colaborar com o objetivo de alcançar resultados específicos e, ao fazê-lo, também criam benefícios sociais, econômicos e ambientais. Elas se caracterizam pela liberdade de escolha (seus membros podem decidir livremente se, quando e como entrar ou sair do grupo) e pela abertura (elas apresentam uma atitude positiva). (MANZINI, 2015, p. 83)

O autor utiliza o exemplo de um empreendimento social de atendimento de saúde em rede para apontar os novos caminhos que constituem o campo de possibilidades das organizações colaborativas, sendo o primeiro, “as organizações tradicionais de base que enfrentam novos problemas e se conectam” e o segundo, as “relações sociais apoiadas por plataformas digitais, que estão unindo o espaço digital e físico e encontrando pessoas reais com problemas reais” (MANZINI, 2015). Estes dois aspectos apontam para os desafios do Design Participativo na atualidade, que se encontram na inovação social.

4 INOVAÇÃO SOCIAL

Quando confrontados com novos problemas, os seres humanos tendem a usar sua criatividade inata e sua capacidade de design para inventar e realizar algo novo: eles inovam (MANZINI, 2015). O termo “Inovação Social” segundo Meroni (2008) refere-se a soluções multidisciplinares e flexíveis capazes de ir além dos limites institucionais, de gerar mudanças

duradoras e de melhorar problemas sociais amplos. Acredita-se que o Design pode favorecer e promover tais soluções através da sua ação interdisciplinar e da capacidade de desenvolver possibilidades integradas de produtos, serviços e comunicação, ou seja, estratégias, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (MERONI, 2008).

A definição apresentada pelo *Centre for Social Innovation*³ considera separadamente a ideia de inovação, que está ligada a melhoria em relação a algo com um contexto específico, portanto, inovação social refere-se à criação, o desenvolvimento, a adoção da integração de novos conceitos e práticas que colocam as pessoas e o planeta em primeiro lugar. Lassance e Pedreira (2004), fazem uso do termo “tecnologias sociais”, que segundo os autores faz referência a uma ideia inovadora de desenvolvimento, que leva em conta a coletividade em todo o seu processo de organização, desenvolvimento e implantação. O design, por meio da tecnologia social, é capaz de unir saberes populares, conceitos técnicos, científicos e organização social que funcionam como meios eficazes para o objetivo de inclusão social. As tecnologias sociais, além de terem como ponto de partida as demandas de melhoria de qualidade de vida, visam à construção de respostas concretas, “Constituem, portanto, uma ponte, construída pelo conhecimento e suas aplicações, uma ligação prática e concreta entre os problemas sociais e suas soluções” (GARCIA, 2007, p.7).

Ezio Manzini (2015) define inovação social como novas ideias (produtos, serviços e modelos) que atendam simultaneamente às necessidades sociais e criam novas relações sociais ou colaborações. O autor parte do ponto das colaborações pelo fator intrínseco a qualquer inovação social: a participação ativa da sociedade. “Participação” e “local” são dois conceitos chave no âmbito do Design para Inovação Social que consideram, sobretudo, as inovações sociais na ordem do cotidiano, ou seja, as soluções efetuadas pelas pessoas interessadas e capazes de responder às necessidades cotidianas não atendidas pelo governo e pela indústria, e de produzir mudanças no tecido social local (MANZINI, 2007).

Quando diante desses problemas intratáveis, a inovação social parece importante, pois, conforme já observado, ela indica caminhos viáveis para lidar com eles: soluções que rompem com modelos econômicos tradicionais e propõem novos modelos, que operam com base em motivações e expectativas de uma multiplicidade de atores. (MANZINI, 2015, p. 27)

Pensar os processos de design neste contexto implica assumir a participação e o compartilhamento da atividade projetual. Thackara (2005) aponta que os processos de inovação social não são mais promovidos apenas pelos grandes centros de tecnologia, como acontecia

³ <https://socialinnovation.org/>

até o início deste século, mas estão profundamente associados às mudanças conduzidas e empreendidas pelas pessoas que necessitam de soluções para suas próprias vidas. Manzini (2015) conceitua que os processos devem ser conduzidos “de baixo para cima” (*bottom-up*), pois os cidadãos, no mundo complexo em que vivemos, devem assumir a atividade projetual como um meio de se posicionarem perante os desafios de suas existências. Os resultados desses processos irão refletir as necessidades e interesses desses indivíduos, por isso se faz necessário compreender o design de forma expandida, com foco no social. “Nesta perspectiva, o design favorece e fortalece a inovação social, pois dialoga bem com outros campos disciplinares e é capaz de desenvolver soluções integradas de produto, serviço e comunicação, ou seja, estratégias adequadas para se enfrentar os desafios do mundo contemporâneo” (IZIDIO & RIBEIRO, 2022).

Del Gaudio (2014) afirma que o caráter contextual é de suma importância para pensarmos inovação social pelo design, e que, portanto, é importante levar em conta o contexto, ou seja, o conjunto de espaço físico, dos atores (participantes, colaboradores, não participantes) existentes no projeto e as dinâmicas que acontecem entre eles. Também são relevantes para o processo as condições do seu desenvolvimento, as características dos participantes, o tempo – sendo este último, um elemento determinante para o desenvolvimento do projeto de Design, cujo gerenciamento pode favorecer ou dificultar seu êxito (DEL GAUDIO et al., 2014). Se torna mais fácil a homogeneização temporal dos processos “quando os atores pertencem ao mesmo ambiente, compartilham regras e métodos de comportamento em nível temporal, seguem os mesmos processos burocráticos, têm prazos em comum e compartilham rotinas” (DEL GAUDIO et al., 2014, p.6). No processo de design proposto neste estudo, realizou-se atividades junto a um grupo de alunos de ensino médio de uma escola pública, já possuindo o grupo familiaridade com o local de realização, e tendo em comum a mesma rotina escolar e faixa etária.

5 REFLEXIVIDADE E RAÇA

As características do designer e pesquisador 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). A ciência não pode se eximir de si mesma como fator preponderante nos resultados de seus questionamentos.

“Seria fácil mostrar que esta ciência meio-douta retira do mundo social os seus problemas, os seus conceitos e os seus instrumentos de conhecimento e registra amiúde como um datum, como um dado empírico independente do ato de conhecimento e da ciência que o realiza, fatos, representações ou instituições os quais são produto de um estado anterior da ciência, em que ela, em suma, se registra a si mesma sem se reconhecer...” (BOURDIEU, 1989, p.35)

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, é de um estudante de graduação negro e ativista do movimento antirracista. 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 da DP” (PIHKALA & KARASTI, 2016, p.29).

No âmbito das práticas participativas, como a proposta neste estudo, Karasti (2010) afirma que a reflexividade poderia - ou deveria - significar, por exemplo, que pesquisadores e designers refletissem sobre as suas relações com os outros como uma forma de autorreflexão. Deve-se reconhecer a si mesmo como um participante cuja participação é constituída de relações múltiplas e em constante mudança, e essa consciência pode lhe dar a oportunidade de repensar a participação como uma negociação constante para todos os envolvidos. Isso envolve atenção em relação a questões de relações, como as de poder, vozes, silêncios, e um envolvimento diferente nas micro práticas da interação cotidiana. (PIHKALA & KARASTI, 2016). “No centro do engajamento reflexivo está o potencial de descobrir a participação nas particularidades do design situado, de desafiar o que é considerado garantido e de fazer isso enquanto se engaja nos processos em evolução do design e da pesquisa. ” (PIHKALA & KARASTI, 2016, p.29).

A reflexividade pode significar voltar-se para um fenômeno em nível social/global ou em nível de minúcias, ou o pesquisador voltar-se para si mesmo ou para sua disciplina (WEBER, 2003). Correspondendo às minhas percepções sobre o tema, as quais motivaram esta pesquisa, mas também a uma perspectiva global, refletir sobre questões raciais e o revisionamento histórico foi um dos pontos de partida desta pesquisa, este processo contínuo que envolve “uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo

quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos” (RIBEIRO, 2019). Esta posição auto reflexiva, de um pesquisador e profissional que não se exime de si durante sua pesquisa, vai de encontro a dita neutralidade do pesquisador, incluindo o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico. 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).

Falar de raça a partir de uma posição hierárquica de poder, requer um aporte histórico sobre o tema. A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (BANTON, 2012), período no qual europeus levavam em suas “descobertas do novo mundo”, uma visão religiosa que os legitimava fazer distinção entre cristãos e pagãos em outros continentes. Essa justificativa foi usada para desumanizar africanos, os tornando objetos num negócio lucrativo, onde eram trazidos de seu continente as Américas na condição de escravizados, na maior emigração de toda a história da humanidade. A estimativa de Fausto (2009) aponta que entre 1550 e 1855 entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravizados, na sua grande maioria jovens do sexo masculino. O trabalho escravo foi um dos eixos principais de organização de nossa sociedade desde o início do período colonial (MORAES, 1998).

Mais adiante, o ideário de igualdade e liberdade surgido no final do século XVIII contraditoriamente acentuou a exclusão dos não brancos do universalismo burguês e reforçou a distinção entre homens (brancos) e sub-homens (de cor). O darwinismo social, o evolucionismo, as doutrinas do “racismo científico” e a ideia da “missão civilizatória do homem branco” tomaram força no século XIX, intimamente relacionadas à expansão imperialista dos países europeus (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). Wood (2011) identifica a peculiaridade do “racismo moderno” justamente em sua ligação com o colonialismo:

O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou início do século XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudo-científico de teorias biológicas de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão (WOOD, 2011, p.230)

A antropologia surgida no início do século XX e a biologia demonstraram que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, entretanto, a raça atravessa os séculos até o presente momento como um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o

genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (CHAVES, 1971; ALMEIDA, 2019).

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. “Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da comunidade afro-brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano”, diz um trecho do primeiro documento do então denominado Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, de 1978 (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.43).

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)

A interpretação marxista corrente sobre o tema é caracterizada pela importância atribuída ao racismo como mecanismo de manutenção da dominação de classe, colocando racismo, preconceito e discriminação raciais como subprodutos necessários do desenvolvimento capitalista (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). “A exploração racial é meramente um aspecto do problema da proletarianização do trabalho, independentemente da cor do trabalho. Portanto, o antagonismo racial é essencialmente conflito político de classe” (*Ibid apud.* GONZALEZ; HASENBALG, 1982). Seguindo esse raciocínio, o preconceito racial constitui uma justificativa necessária para a fácil exploração de uma raça, “implementados e manipulados pela classe dominante com os objetivos de manter uma força de trabalho explorável, constituída pelos racialmente dominados, e criar divisões dentro da classe trabalhadora, de forma a atenuar ou diminuir o conflito de classes” (*Ibid apud.* GONZALEZ; HASENBALG, 1982).

Este 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). Do apagamento histórico da relevância de pessoas negras ao perpetuamento do discurso socioantropológico da democracia racial brasileira, “cultura popular e ciência fundem-se num sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana” (ALMEIDA, 2019, p.71), mostrando que a educação pode aprofundar o racismo na sociedade, se não construída de forma a combatê-lo.

Por outro lado, a educação historicamente também fez diferença positiva na mudança de perspectivas raciais e na abertura de outras realidades possíveis no imaginário de pessoas pretas. Nas palavras de um dos códigos que normatizavam a escravidão no Estados Unidos, “ensinar escravos a ler e a escrever tende a incutir a insatisfação em suas mentes e a produzir insurreição e rebelião” (GOODELL, 1853, p. 321 *apud*. DAVIS, 2016). Angela Davis (2016) traz exemplos de como iniciativas pró educação foram cruciais para o desenvolvimento da população negra ex-escravizada estadunidense, e como a educação foi pilar para a mudança social. Falar sobre raça e antirracismo e relacioná-los com o design ativismo, especialmente no desenvolvimento de pesquisa dentro do espaço acadêmico, carrega uma revolução do *status quo* dessas Instituições, como aponta a autora no livro *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2021, p.45)

A autora incorpora o conceito de educação democrática como prática que rompe os limites do ensino formal em escolas e universidades, passando a enxergar o ensino e aprendizagem como constantes, desafiando “a concepção de que certas formas de saber são sempre e somente acessíveis à elite” (HOOKS, 2021, p.89). 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).

Como afirma Bell Hooks (2021) sobre o papel do professor, “é nossa tarefa abrir o espaço de aprendizagem para que ele possa ser mais inclusivo [...] Essas práticas progressistas são vitais para manter a educação democrática, tanto na sala de aula quanto fora dela” (HOOKS, 2021, p.92).

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. Berte e Maquêa (2022) em pesquisa sobre a efetividade da lei no âmbito escolar, trazem o desenvolvimento de projetos nas escolas que visam uma educação antirracista como um dos avanços percebidos na aplicabilidade da lei, e que “mesmo se percebidas como escassas as estratégias desenvolvidas para a efetividade da Lei no espaço escolar brasileiro, é importante reconhecer que o seu estabelecimento modificou o cenário de temas e assuntos de interesse no programa de conteúdos disciplinares” (BERTE; MAQUÊA, 2022, p.28).

Bell Hooks (2013) afirma que o ato de ensinar como prática da liberdade deve propor a transgressão que pode ocorrer pelo fazer educativo que seja para a liberdade e o diálogo, e que “ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem” (HOOKS, 2021, p.80). A educação como ferramenta de combate ao racismo é o caminho desta pesquisa, que junto ao design participativo, busca criar inovação social dentro de sala de aula.

6 METODOLOGIA

Na perspectiva desta pesquisa, trabalhar colaborativamente com adolescentes na prototipação de ferramentas para a emancipação do racismo, infere também em conhecer estes

atores e proporcionar um espaço para que possam compartilhar seus conhecimentos sobre o assunto. Ingold (2012) afirma que, para estabelecer uma prática de correspondência, o designer deve dar um passo adiante: parar de fazer pesquisa de design por meio da descrição do outro e começar a fazer coisas com os outros, na textura do presente. Escobar (2018) ressalta que projetar para os outros, a partir de nosso estúdio de design, é uma forma de reforçar a ideia de subalternidade, como se os cocriadores tivessem de concordar com nossas escolhas epistemológicas e como se o processo de design fosse uma linguagem comum que qualquer um de nós pudesse compartilhar. Para construir um protótipo com nossas partes interessadas, precisamos ir além da ideia de representação.

A técnica dos grupos focais é uma possibilidade para isso, pois segundo Gatti (2005) oferecem boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. A autora reforça que a riqueza que emerge na interação grupal, geralmente, “extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame” (GATTI, 2005, p.13). Para Frascara (2008), o principal benefício dos grupos focais é que “a presença de outros anima as pessoas a falar de suas experiências [...], e que a dinâmica de discussão em grupo descobre conexões nas mentes dos participantes que talvez não ocorresse de outra maneira” (FRASCARA, 2008, p.106, tradução nossa).

Sobre a organização dos grupos focais, Barbour (2009) defende que a técnica pode acontecer em qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador esteja atento, encorajando as interações do grupo. Já Gatti (2005) aponta que é necessário que a problematização esteja clara, pois favorecerá o levantamento das questões relevantes e contextualizadas, assim como a elaboração de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo, para que os objetivos da pesquisa não sejam perdidos. Esse guia deve ser usado com flexibilidade para que ajustes possam ser feitos no decorrer do trabalho. A autora também sugere que o local dos encontros deve ser adequado para promover maior interação entre os participantes. Também instrui sobre o número de participantes, que para ela deve ser, de preferência, entre 6 e 12 pessoas, pois grupos maiores restringem a troca de ideias, o registro e o aprofundamento sobre a temática. Sobre o registro, a autora acrescenta que a gravação em áudio é o mais usado para registrar o trabalho do Grupo Focal (GATTI, 2005).

O local definido para a realização dos grupos focais foi a escola pública estadual Unidade Integrada Maria José Aragão, localizada na periferia de São Luís, bairro Cidade Operária. A sua escolha partiu de contato prévio do designer-pesquisador com a Instituição, como ex-aluno e ex-integrante de projetos culturais realizados neste ambiente escolar, que tem

histórico em iniciativas de arte-educação, projetos e eventos relacionados ao fim de preconceitos e a cultura negra.

Após o primeiro contato com o gestor da instituição de ensino, o professor Wilson Chagas, foi-se alinhado que a pesquisa seria realizada em conjunto as atividades da disciplina eletiva de “Corresponsabilidade Social”. Com apoio do professor Mardson Alves Macedo Sousa da Silva, Mestre em Ciências Sociais, e de duas estagiárias da disciplina, graduandas de pedagogia, dentro do horário convencional da disciplina. A turma definida pelo professor e coordenação de ensino para receber as atividades foi a 201, da segunda série do ensino médio, com 42 alunos, diversa em raça e gênero. Foi-se acordada a realização de quatro a cinco encontros com a turma.

Sobre a realização dos grupos focais, Gatti (2005) aponta que é necessário que o pesquisador tenha respeito ao princípio da não diretividade, e que deve ter cuidado para que a comunicação se desenvolva sem ingerências, tais como opiniões particulares, formas de intervenções diretas ou conclusões. Entretanto, numa atividade de design participativo, a voz de todos os participantes deve ter relevância, o que inclui a do designer-pesquisador e no nosso caso, também a do professor em sala de aula e das estagiárias. Hooks (2013) afirma que quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar, num modelo holístico de aprendizado. Oliveira (2020) salienta que o pesquisador é parte integrante e ativa do processo de produção/elaboração do conhecimento, e que é responsável por analisar e interpretar os dados obtidos, atribuindo-lhes um sentido contextualizado. O autor afirma que “o dado analisado não é hermético, cristalizado e neutro, possui sentidos e relações que os indivíduos criam a partir de suas próprias ações e reações sobre o tema estudado” (OLIVEIRA et al., 2020, p. 2).

Partindo da natureza dos dados a serem obtidos, Frascara (2008) aponta para abordagem qualitativa da pesquisa:

Os grupos focais são tão pequenos (normalmente 30 a 36 indivíduos divididos em três grupos) que os resultados não são significativos do ponto de vista quantitativo. [...] É importante que o pesquisador tenha consciência de que tudo que um participante diz em um grupo é «auto representação» (FRASCARA, 2008, p.107, tradução nossa).

Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Na sua perspectiva, o autor afirma que a abordagem qualitativa “foca no caráter subjetivo do objeto estudado como uma maneira de interpretar a realidade social, deixando a quantificação de variáveis de lado” (MINAYO, 2009, p. 21). Nesta pesquisa – de natureza qualitativa, os dados gerados expressam os pensamentos sobre o tema especificamente do grupo

estudado, suas questões, ponderações, anseios e também sua criatividade, a ser expressa na prototipação dos artefatos para os jogos.

Ressaltando como a manipulação de artefatos (e dos materiais que os compõem) pode abrir a visão das pessoas para outras expectativas, Noronha (2016) escreve que “possibilitando gerar cenários e perspectivas de futuros reais porque, por meio dos artefatos do jogo, esse futuro pode, de fato, existir – estar presente em sua materialidade – ou melhor, ser futuro em sua materialidade – antecipar” (NORONHA, 2016, p.10). Desde a década de 1990, vários autores sugeriram jogos ou dramas como metáforas orientadoras para a interação entre designers e usuários, sendo utilizados como técnicas participativas descritivas, avaliativas e construtivas, visando à análise de tarefas e à compreensão do fluxo de trabalho (BRANDT et al., 2008).

Para definir o que é jogo, Salen e Zimmerman (2012) o colocam como um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que manifesta um resultado quantificável. Noronha (2012) acrescenta que para que um jogo aconteça, ele deve possuir narrativa e sequencialidade, e um início e um fim demarcados de maneira explícita ou sutil, de acordo com o caráter lúdico e o contexto em que o jogo está inserido. Brandt et al., (2008) em alusão a Caillois (1958), aponta que os jogos têm duas características principais que se relacionam ao Design como processo criativo:

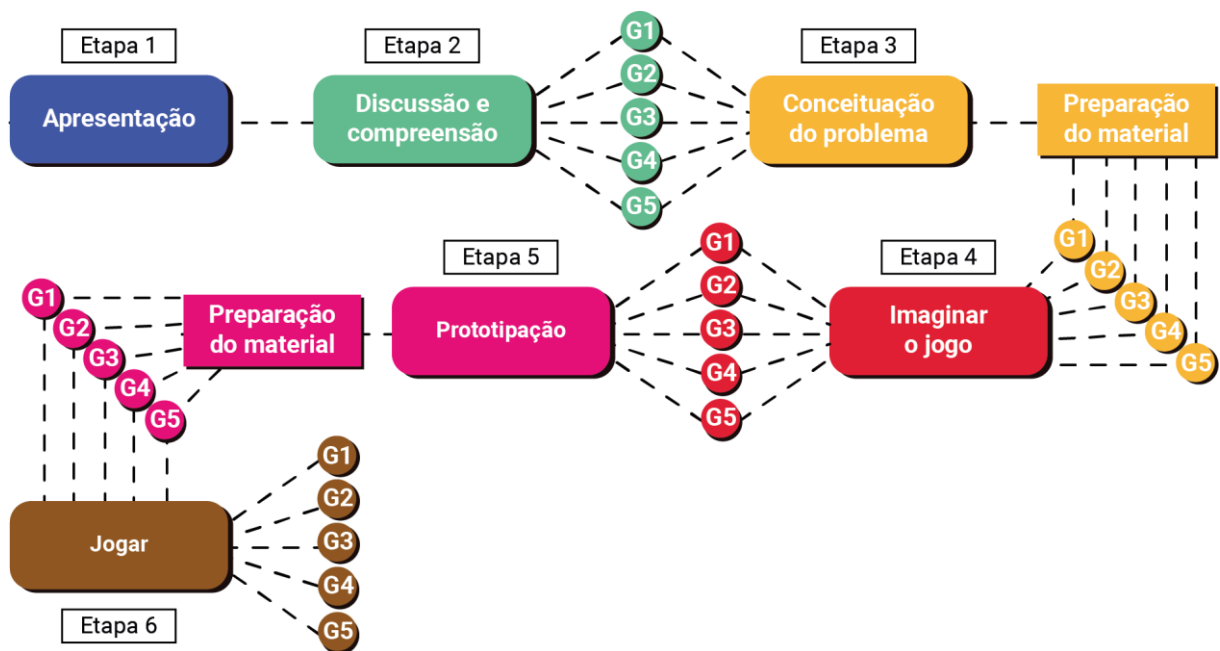
Em primeiro lugar, o jogo de tabuleiro é um universo protegido definido no espaço e no tempo, suspendendo temporariamente as "leis comuns", por exemplo, promovendo o nivelamento das relações de poder ou outras relações estruturantes entre os participantes. Em segundo lugar, o universo é estruturado por meio dos elementos materiais do jogo, ou seja, o tabuleiro e as peças do jogo, além de regras de jogo mais ou menos elaboradas. Sendo construídas a partir de dados de campo, as peças do jogo incorporam um enquadramento da situação de design sugerida pelos designers. A suspensão das leis comuns pelas regras do jogo em combinação com a incerteza dos resultados pode, a princípio, parecer questionável como mecanismo para promover saltos inovadores em direção a mudanças positivas para pessoas reais em contextos reais. Entretanto, mesmo as restrições arbitrárias impostas a uma tarefa criativa podem ter efeitos positivos sobre os resultados em termos de criatividade percebida. (BRANDT et al, 2008, p. 9, tradução nossa).

A intenção na criação dos jogos junto ao grupo focal, no nosso caso, junto aos alunos de ensino médio, 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. A manipulação dos artefatos e dos materiais que os compõem, colocam-nos em contato com o nível concreto da existência. Para Ingold (2012), os designers podem ser chamados de caçadores de sonhos.

Acompanhar os sonhos e as esperanças das pessoas pode ser possível por meio de encontros mediados por ferramentas ou qualquer método que facilite reflexões e conversas.

Para que os jogos sejam envolventes para todas as partes envolvidas, eles devem ser relevantes e desafiadores para os jogadores. Prender a atenção das pessoas é uma preocupação de Brandt et al. (2008), quando se elabora um jogo sobre uma questão polêmica que envolve a todos os jogadores. A competição é um elemento usado com frequência nos jogos em geral, que Brandt et al. (2008) inclui como relevante nos jogos exploratórios de design, mas com cautela. “É essencial que nenhum jogador tenha medo de cometer erros. Em vez disso, todos os jogadores devem ser incentivados a experimentar e testar ideias, por mais vagas que sejam, ou virar as coisas de cabeça para baixo apenas para explorar o que acontecerá” (BRANDT et al, 2008, p.11). A essência do jogar, portanto, está na intensidade do jogo e na absorção do jogador; na imersão que acontece pelo aceite das regras e pela participação voluntária; e o estar momentaneamente fora da vida ordinária, por meio do jogo, “que não é a sério”, (BRANDT et al, 2008, p.55) dentro de um tempo-espaço definido.

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



Fonte: O autor.

Como nas formulações de Gatti (2005), um roteiro preliminar para a realização dos encontros e atividades foi desenvolvido, seguindo a metodologia do design participativo proposta por Spinuzzi (2005). O autor divide o processo em três estágios, que em nossa pesquisa foram subdivididos em etapas (Figura 1), sendo o primeiro estágio a exploração inicial do

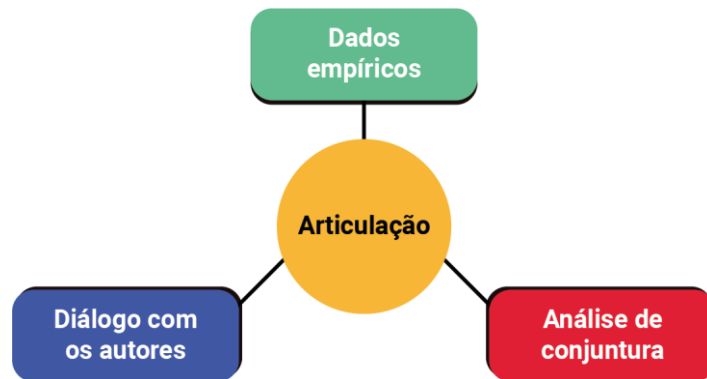
trabalho – etapa 1; o segundo, os processos de descoberta – etapas 2 e 3; e o terceiro, a prototipagem – etapas 4, 5 e 6 (SPINUZZI, 2005).

A etapa 1 foi introdutória, uma apresentação do projeto, das temáticas a serem abordadas e um convite à participação colaborativa. A etapa 2 serviu para o entendimento da compreensão subjetiva de cada participante sobre os temas, através das discussões dentro de grupos menores e da utilização da técnica de mapas mentais. Na etapa 3, a partir dos resultados obtidos nas etapas anteriores, e com o auxílio de fotos, mapas, trechos de textos, manchetes jornalísticas e dados estatísticos relacionados aos temas em discussão, os grupos conceituaram os problemas identificados, chegando a temas específicos interessantes aos alunos, utilizados na etapa 4 para imaginar as suas possíveis aplicações no formato de jogos. Na etapa 5, os grupos materializaram protótipos de jogos, que serviram como ferramentas para a discussão, elucidação e solução dos problemas específicos identificados. Por fim, na etapa 6, os protótipos de jogos foram testados em sala de aula, para a análise do seu funcionamento, jogabilidade, e a identificação de possíveis melhorias nas suas execuções. O câmbio de jogos entre os alunos nos testes também serviu para o compartilhamento dos conhecimentos e discussões realizadas entre os grupos.

Todas as etapas foram registradas em fotos, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas. O método de análise foi a triangulação de dados, que segundo Minayo (2010), 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, 2010, p. 28-29).

A análise por triangulação de métodos está presente na articulação de três aspectos, sendo o primeiro referindo-se às informações concretas levantadas com a pesquisa – as falas, gravações, imagens, protótipos desenvolvidos, percepções do pesquisador e dos participantes da 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. A articulação desses três aspectos, para proceder à análise, é elucidada na Figura 2.

Figura 2 - Análise por Triangulação de Métodos



Fonte: o autor.

A estrutura completa da pesquisa iniciou-se na revisão de literatura, partiu para a prototipação em campo (Figura 1), e seguiu para a análise por triangulação (Figura 2), onde a partir da articulação foram construídas as considerações finais desta pesquisa. A seguir, apresentamos as etapas da prototipação em campo.

7 APRESENTAÇÃO: ETAPA 1

Na realização do primeiro encontro com a turma 201 da escola Maria José Aragão, uma apresentação de slides foi utilizada, iniciando com uma apresentação pessoal do pesquisador e das intenções da pesquisa. Ao introduzir a temática de design, a turma deu seus próprios conceitos sobre o que achavam que significava o termo, “*criar coisas; um sistema; criatividade; design de alguma coisa; algo visual; um curso universitário*”.

A oportunidade serviu para apresentar a graduação em Design para os alunos, trazendo subdivisões da área (Figura 3) e as possibilidades da carreira. A apresentação focou-se enfim no design de jogos, questionando a turma a sua compreensão do tema. As respostas foram em sua maioria relacionadas a “*brincadeira; competição; jogar bola; tecnologia; e diversão*”. Seguiu-se na fundamentação teórica do que seria um jogo, em seguida apresentando exemplos, tipos de jogos digitais e os jogos físicos analógicos, foco da pesquisa, trazendo imagens com as quais a turma se identificou, “*esses daí a gente já jogou todos!*”, foi uma frase repetida entre os estudantes.

Figura 3 - Apresentação de slides, conceitos de design e jogos.



Fonte: O autor.

Abordou-se então a temática do ativismo, perguntando os significados e os tipos aos alunos, “*é acreditar e defender alguma coisa; tem ativismos de vários tipos; é ser militante*”. Alguns alunos se auto identificaram enquanto ativistas, quando os subtipos foram apresentados, como ativistas LGBTQIA+, feministas e antirracistas. Questionou-se se e como o design poderia ter algo relacionado com o ativismo, no que a turma respondeu “*talvez; através da comunicação poderia passar alguma mensagem ou ponto de vista; a criação de um jogo pra resolver um problema poderia ser algo de design; que poderia ajudar em protestos*”.

Figura 4 - Apresentação de slides, design ativismo e proposta de atividade



Fonte: O autor.

Uma breve explicação de design ativismo foi apresentada (Figura 4), e o convite para participação nos próximos encontros, no desenvolvimento de jogos antirracistas foi feito aos alunos. Como as temáticas a serem abordadas envolveriam questões de preconceitos e violências, podendo trazer emoções e memórias pessoais aos participantes, o TCLE⁴ 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.

⁴ Termo de consentimento livre e esclarecido.

Os alunos demonstraram entusiasmo com a temática e a possibilidade de criar jogos, sendo participativos e atentos às explicações. O professor de sociologia ficou responsável pelo recolhimento dos TCLE assinados.

8 DISCUSSÃO E COMPREENSÃO: ETAPA 2

O segundo encontro com os alunos foi realizado na semana seguinte, quando a turma foi dividida em cinco grupos menores (Figura 5), de sete ou oito membros, o que nas recomendações de Gatti (2005) para a realização de grupos focais 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 palavras centrais, “raça, racismo, educação e violência”, distribuídas em ordens distintas nos grupos a cada rodada. A técnica já era conhecida pelos alunos, tendo sido utilizada dentro de sala de aula anteriormente. O encontro teria no total uma hora e 40 minutos de duração, e o tempo previsto de discussão de cada uma das palavras nos grupos seria de 10 minutos.

Figura 5 - Turma dividida em grupos, constrói mapas mentais nas cartolinas.



Fonte: O autor.

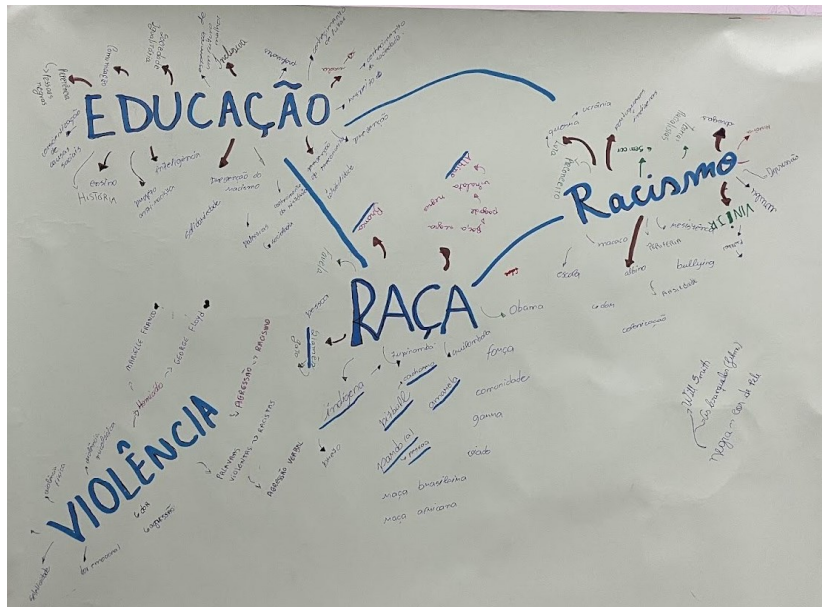
No decorrer da atividade, foi percebido que algumas palavras necessitavam de mais tempo de discussão dependendo da equipe, tomando a dinâmica de mapa mental todo tempo previsto do encontro. Foi percebido que as percepções dos grupos de alunos quanto às palavras se alteraram, dependendo da ordem em que as palavras foram encadeadas. Uma dificuldade no início da dinâmica foi notada, ao perceber-se que os alunos estavam focando sua atenção mais na estética da palavra central e do mapa mental e menos nas discussões e na escrita do que lhes vinha à cabeça. Houve uma orientação no sentido de dedicarem-se mais às discussões do que à forma do mapa mental propriamente dita.

A partir daqui o tópico será dividido em subseções, de acordo com o desenvolvimento de cada um dos grupos.

8.1 Discussão e compreensão, grupo 1

Ao colocar a palavra “raça” como primeira palavra do mapa mental do grupo (Figura 6), as interpretações se relacionaram às raças humanas, mas também aos animais, como raças de cachorros e gatos, a questão levou a uma discussão no grupo sobre o que poderia ser definido a partir da raça, levando em conta o raciocínio de que entre animais as raças definem tamanhos, cores, temperamentos, personalidades. “- Qual a relação entre a raça de cachorro de um gato e as raças humanas? - Questionei ao grupo. “- São espécies diferentes”, respondeu uma aluna.

Figura 6 - Mapa mental, grupo 1



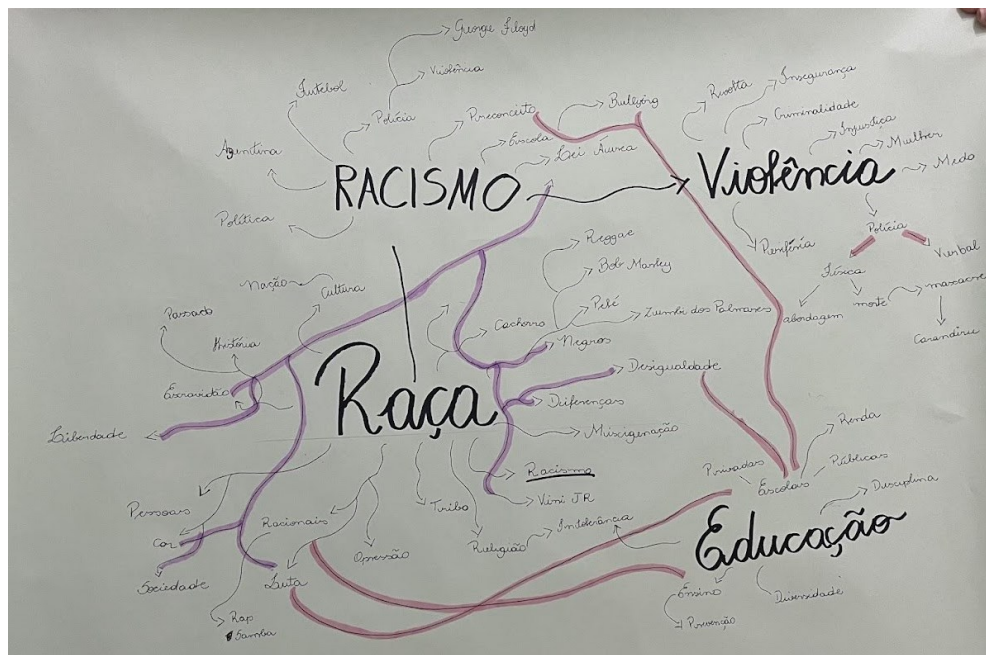
Fonte: O autor.

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. Nesse mesmo tópico, um aluno citou palavras relacionadas a guerra entre Rússia e Ucrânia, e enquanto defendia o seu ponto de que havia um duelo entre raças nessa guerra, outro aluno contestou: “- Não acho, porque são todos brancos.”.

8.2 Discussão e compreensão, grupo 2

Figura 7 - Mapa mental, grupo 2



Fonte: O autor.

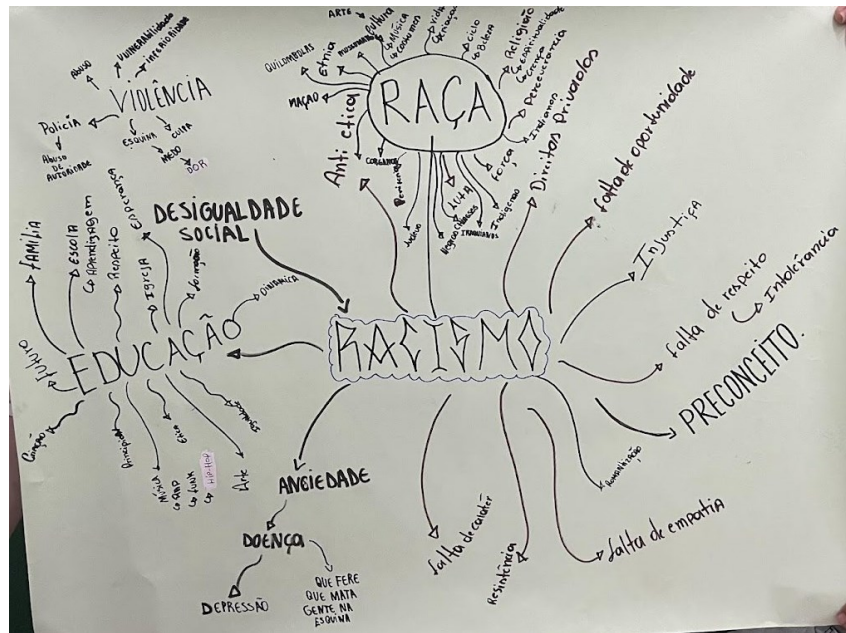
A palavra violência foi a primeira no mapa mental do grupo (Figura 7) e chamou a atenção o desencadeamento de termos relacionados a violência policial e ao nome de eventos onde esta violência aconteceu, como o massacre do Carandiru. Questionei o grupo sobre em que momento se sentia a violência policial, ao que respondeu um aluno:

“- *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*”.

A Lei Áurea e a escravidão também foram citados neste mapa mental, após a inclusão da palavra “racismo”. Ao questionados do por que, disseram que “- *O racismo vem lá dessa época, né? Começou lá e nunca parou*”.

8.3 Discussão e compreensão, grupo 3

Figura 8 - Mapa mental, grupo 3



Fonte: O autor.

Com as palavras “raça e racismo” já presentes no mapa mental (Figura 8), o grupo foi questionado quanto aos significados e diferenças entre os termos, um aluno respondeu:

“- *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*”.

Seguindo o mapa mental da palavra “raça”, os alunos desse grupo escreveram termos relacionados a resistência negra, como música, dança, cabelos, beleza, etc, e ao questionados se uma pessoa branca se identificaria com esses conceitos de raça, um aluno se autodeclarou negro e respondeu:

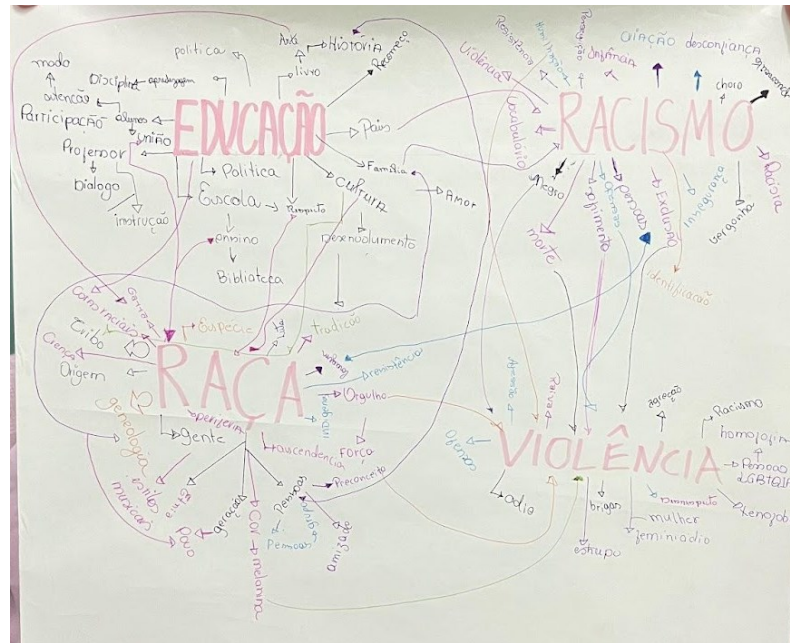
“- *Eu coloquei segundo os meus princípios, se viesse uma pessoa branca ela também colocaria de acordo com os princípios dela, e do que ela entende da sua ancestralidade*”. Outra aluna completou: “- *Eu acho que ela não entenderia porque ela tem privilégios maiores do que as pessoas que sofrem racismo*”, 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.

8.4 Discussão e compreensão, grupo 4

Algumas alunas do quarto grupo foram pegas pesquisando no Google sinônimos para as palavras do mapa mental (Figura 9), sendo orientadas a não fazerem tal procedimento.

Novamente foi esclarecido de que não haviam respostas corretas ou incorretas e que a dinâmica era focada no diálogo, não havendo pontuação para isso.

Figura 9 - Mapa mental, grupo 4



Fonte: O autor.

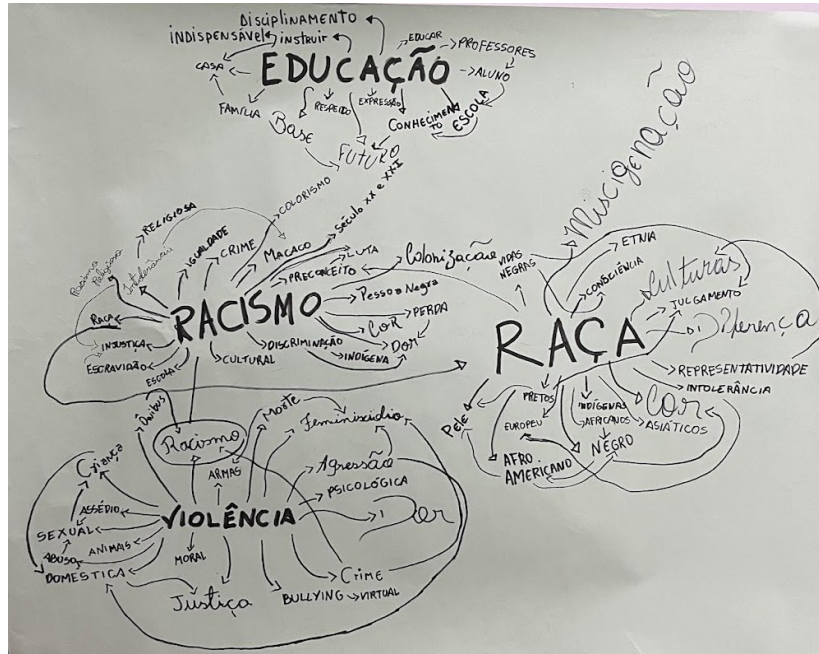
Uma conversa sobre a reprodução do racismo foi direcionada para a estética e beleza, e uma das alunas compartilhou uma história pessoal: “- *Meu irmãozinho é lindo, tem o cabelo bem cacheadinho, um dia eu tava passando chapinha no meu cabelo e ele pediu pra eu passar no dele também, porque o dele era 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 a 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*”.

8.5 Discussão e compreensão, grupo 5

A partir da palavra racismo, o aluno de um grupo escreveu “escola” no mapa mental (Figura 10), e ao ser questionado do 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, do 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”.

Figura 10 - Mapa mental, grupo 5



Fonte: O autor.

Questionei onde os alunos do grupo moravam, todos responderam que eram da região da escola, região da Cidade Operária, compartilhei que eu também morava no mesmo bairro e questionei: “- Todos nós somos aqui da periferia, mas será que todos receberiam o racismo por ser daqui da mesma forma? ”. Uma aluna respondeu: “- Acho que não, depende da cor também né? Mas mesmo quem é branco daqui não seria tão branco em outros lugares”.

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 de em qual cor os alunos ali presentes se identificavam, 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, e que ninguém nasce racista, mas é ensinado desde sempre, já que, como disse uma das alunas: “- Tem pessoas até mais escuras do que eu, do que a gente, que é racista com os outros e consigo mesmo, que tem raiva do seu cabelo e que faz racismo com outras pessoas”.

O professor de sociologia perguntou: “- Mas será que essas pessoas se amam? Amam sua cor e sua própria raça? ”, ao que os alunos responderam: “- Provavelmente não, por que a gente aprende a odiar a nós mesmos e a nossa raça”.

9 CONCEITUAÇÃO DO PROBLEMA: ETAPA 3

Na preparação para o terceiro encontro, foram desenvolvidas cartas (Figura 11) 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. A partir dos caminhos que a discussão de cada grupo havia tomado no segundo encontro, essas cartas foram separadas por temas para cada um deles.

Figura 11 – Cartas desenvolvidas para materialização e embasamento das discussões



Fonte: O autor.

Algumas cartas com conceitos gerais de racismo e dados de personalidades negras foram também incluídas em todos os grupos. O encontro foi realizado duas semanas após o anterior e, ao início da atividade, foram devolvidas às equipes as cartolinas com os escritos realizados anteriormente, na intenção de reconectar os alunos e grupos aos temas previamente discutidos. 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.

9.1 Conceituação do problema, grupo 1

Em referência às discussões do último encontro, o grupo (Figura 12) recebeu cartas relacionadas à diversidade racial, África, personalidades negras e conceitos de racismo. Surgiu uma dúvida quanto ao significado do termo “estruturas oficiais”, presente numa das cartas recebidas pelo grupo, um trecho do livro de Grada Kalomba. Expliquei o conceito de estruturas

de poder e dei o exemplo da própria autora presente no livro, sobre o seu ingresso na Universidade dificultado por estruturas oficiais.

Figura 12 – Grupo 1, terceiro encontro



Fonte: O autor.

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? Por exemplo, aqui (apontando para o mapa), vocês acham que o continente africano inteiro tem a mesma cultura? Ou a mesma religião, o mesmo biótipo, a mesma altura, o mesmo peso? Porque que de fora as pessoas veem como apenas africano, se dentro do continente tem cores diferentes?* ”. Citei as diferenças entre sul africanos, subsaarianos e marroquinos, o que gerou surpresa entre os alunos pela diversidade: “- *Eu não sabia que tinha gente branca na África também, e lá pra cima é a pele é mais clara? Eu pensei que todo mundo era mais negro lá*”.

Focando a conversa nas possibilidades de transformação da discussão num protótipo de jogo, instruí: “- *O jogo de vocês pode falar sobre raça nesse sentido, mas precisa colocar no papel pra decidir, por exemplo, se vocês querem falar de todas as raças do mundo, ou só do continente africano, nas diferenças culturais que tem lá dentro, ou africanos e povos indígenas? Mas não precisa pensar no jogo agora, no resultado, mas por enquanto vão pensando só em que problemas vocês querem resolver*”.

Nesta equipe, os temas levantados ao final desta fase foram “diversidade racial na África; diversidade racial nas Américas; diversidade racial no mundo; e lugares em que há o

racismo estrutural que não é visto como racismo contra pessoas pretas”. Ao fim, foi escolhido em comum acordo tratar do tema “**diversidade racial no continente africano**”.

9.2 Conceituação do problema, grupo 2

Neste grupo, os alunos receberam cartas com imagens de protestos, dados estatísticos sobre a violência policial e casos de racismo no esporte. Nas conversas desencadeadas, os alunos escolheram o subtema “**desigualdade e violência policial**”, ainda no início do encontro. Foram então questionados por mim: “- *De que forma vocês querem fazer isso? Querem que as pessoas sejam mais conscientes sobre o tema, ou seria para conscientizar os policiais, ou pras pessoas se identificarem mais com o tema?* ”, ao que um dos alunos respondeu: “- *Acho que no geral mesmo, tanto para se identificar mais com o tema quanto para conscientizar os policiais*”.

Foi explicado que nessa fase da dinâmica seria necessário chegar a um tema ainda mais específico para o jogo e entender para quem este jogo seria direcionado, 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.

9.3 Conceituação do problema, grupo 3

Figura 13 – Alunos do grupo 3 manipulam cartas no terceiro encontro



Fonte: O autor.

Anteriormente, com discussões no caminho da resistência e arte afro-brasileira, o grupo recebeu cartas (Figura 13) com dados de representatividade política por raça, conceitos raciais e a minibiografia de personalidades negras brasileiras. Os alunos se indignaram e discutiram sobre política e representatividade, motivados por uma carta com dados sobre “políticos brancos autodeclarados negros nas últimas eleições: *“- A gente podia falar sobre como o nosso lugar de fala é tirado na cara dura, muita gente usa da nossa cor de pele, da nossa etnia para se favorecer em determinadas situações, mas não sabe como é passar um dia sob a nossa pele”*, disse um aluno. *“- Deu vontade de andar como uma placa dizendo por aí que eu sou branco, pra ver se fosse o contrário mudaria alguma coisa”*, completou.

“- Vocês podem falar sobre isso, trazer para o seu jogo, mas qual seria o problema aqui a ser resolvido? ”, questionei, *“Falta de caráter? ”*, respondeu o aluno. *“- Mas como que a gente vai combater isso? Não pode bater (risos) violência não”*, disse outra aluna. *“- Mas vamos pensar, vale a pena conscientizar os políticos sobre isso ou a população? ”*, questionei. *“- A população para não votar neles, né? ”*, responderam os alunos. *“- Então tentem escrever aqui (apontando para a cartolina) os problemas que vocês querem resolver, pra quem vai ser focado esse jogo”*.

Ao final desta fase, o grupo tinha em mão os temas “conscientização da população para não votar em políticos brancos autodeclarados negros; valorização da cultura afro-brasileira; e criar um território antirracista”, foi-se posto a voto entre os alunos qual dos três temas seria mais interessante para de ser trabalho enquanto jogo, com o tema “**valorização da cultura afro-brasileira**” sendo escolhido ao final por unanimidade.

9.4 Conceituação do problema, grupo 4

A descontinuidade na participação atrapalhou o andamento da atividade neste grupo, o qual mais da metade faltou ao terceiro encontro (Figura 14) e, com apenas três alunos, as discussões não se desenvolveram tão bem quanto em outros grupos. Os presentes receberam cartas relacionadas a crimes de racismo na *internet* e no esporte, citações de leis e conceitos gerais.

Figura 14 - Ausência de alunos traz dificuldades ao grupo 4



Fonte: O autor.

“- *Vocês decidiram entre esporte, ou vão continuar naquela parte da educação?* ”, questionei, já que os sub temas tocados no início do encontro a partir das cartas distribuídas foram a lei de ensino afro-brasileiro nas escolas e os casos de racismo no futebol. Ao final do encontro, o tema escolhido foi **“a falta de políticas suficientes contra o racismo dentro do esporte”**.

9.5 Conceituação do problema, grupo 5

Ter a atenção e o foco dos alunos foi o principal desafio em algumas equipes. Ao realizar as atividades nos primeiros horários da tarde, um aluno reclamou que estava *“com muito sono para pensar”*. Este grupo recebeu cartas relacionadas ao racismo na educação, mercado de trabalho e saúde. *“- Eles são considerados como pessoas inferiores pelas outras classes, ou que não tem capacidade”*, respondeu uma aluna ao ser questionada sobre a razão da cor de pele ainda influenciar na profissão e salário de pessoas no nosso país. *“- Mas como é que se pode resolver isso, se já somos iguais perante a constituição, mas nem todo mundo tem a mesma oportunidade? Vão anotando esses temas que chamam mais atenção que a gente pode chegar nesse tema que o jogo de vocês vai tratar”*, aconselhei ao grupo.

“- O pior professor é que eles veem a pessoa negra como ladrão, sendo que quem mais rouba no Brasil é a pessoa branca, que nem o cara que assaltou o ônibus do Tiradentes⁵, era branco”, contou uma aluna. Histórias pessoais sobre o tema passaram a ser compartilhadas entre a equipe, e o foco precisou ser buscado novamente.

⁵ Residencial Tiradentes, bairro da periferia de São Luís, Maranhão.

“- *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 outra discussão.

Para afinar 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. “- *Então, isso é bastante coisa, tenta chegar em uma dessas coisas que seria o foco do jogo de vocês, é pra falar sobre as roupas? Ou é pra falar sobre os cabelos?* ”, aconselhei os alunos. “- *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**” de maneira geral.

10 IMAGINAR O JOGO: ETAPA 4

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, que entenderam que o “*desenho do jogo*” ali já deveria ser o resultado final. Foi necessário em quase todas as equipes dar exemplos de formatos de jogos, riscar na cartolina junto aos alunos, dar exemplos de como os temas poderiam ser trabalhados, citar exemplos de jogos já conhecidos pelos alunos, e indicar que eles poderiam utilizar das cartas que já tinham, ou escrever, riscar, cortar cartas novas, com os materiais disponíveis. Compreender e imaginar possibilidades para os temas escolhidos foi uma dificuldade presente entre os grupos. A todo momento foi repetido aos alunos que as escolhas para o jogo partiriam deles, mas que eu, como designer e mediador estaria disponível para contribuir e tirar dúvidas durante o processo.

10.1 Imaginar o jogo, grupo 1

Durante o desenvolvimento, trabalhando sobre a diversidade racial na África, uma aluna do grupo teve a ideia: “- *Não tem aquele jogo banco imobiliário? A gente tava pensando assim, quando se joga o dado e fosse pra cada casa, cairia num país, e aí tinha que saber algo da cultura do país, religião, essas coisas assim*”. Relembrei aos alunos de alguns fatos históricos

sobre o continente africano que poderiam ser relevantes ao jogo, como a diferença entre tribos e países, em como o continente Africano foi dividido entre países europeus na conferência de Berlim, no século 19, que há diferentes línguas nativas, mas também o uso de línguas de origem europeia.

Ao voltar ao grupo, a ideia já estava melhor desenvolvida, uma aluna a explicou “- *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 ‘ai 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”.*

10.2 Imaginar o jogo, grupo 2

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”.*

A recomendação ao grupo foi que as tarefas fossem divididas entre os alunos, para que cada um desenvolvesse uma parte, criando os personagens, as características, o local onde o jogo se passaria, etc. Também como sugestão, que as características de temperamento, de índole e de raça, fossem cartas separadas, que pudessem ser agregadas aos personagens durante as rodadas, tornando o jogo mais lúdico e com diferentes possibilidades de ser jogado. “- *Aí por exemplo, eu sou o Samuel, mas esse personagem só tem a primeira descrição, com as outras cartas vai dizer que crime ele cometeu, se foi preso justo ou injustamente, se o Samuel é o líder da facção, se teve caso com algum dos policiais, se tem um filho... você vai juntando com outras cartas para o jogo ser sempre diferente. Por que o final no Carandiru a gente já sabe o que aconteceu na realidade, mas aqui a gente tá pra imaginar outros futuros”*, acrescentei.

10.3 Imaginar o jogo, grupo 3

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 as 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.

10.4 Imaginar o jogo, grupo 4

“- *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. Quando perguntados sobre formas de combate ao racismo no esporte, tema escolhido pelo grupo, os alunos citaram “*campanhas, manifestações*”, mas nada próximo ao formato de jogos. Sugeri citar os casos que eles mesmos já tinham mencionado, como forma de denúncia, mas também resgatar a importância de atletas negros em diferentes esportes, para que o antirracismo não ficasse apenas como resposta às violências.

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*”.

O professor, ativo nas discussões, sugeriu: “- *Também inserir as ações de times tipo o Vasco e o Bahia que fazem campanhas antirracistas nas camisas*”. Recuperei cartas que estavam com outros grupos (a do atleta Vini Jr. e da cena do punho cerrado nas olimpíadas) para este, como exemplos de fatos históricos que poderiam ser perguntas feitas na roleta. Questionei onde estariam as respostas e como o jogo seria ganho. O desenvolvimento do grupo seguiu.

10.5 Imaginar o jogo, grupo 5

O grupo começou a listar que partes do seu tema seriam incluídos no jogo “- *Cabelo, estilo de roupa, maquiagem...*”, o professor de sociologia trouxe uma sugestão ao grupo “- *Trabalhar com essa questão de identificar os movimentos, Salvador tem um movimento muito bonito já de muitos anos, forte, bem politizado que é de cacheadas em Salvador, são mulheres*

negras que saem, na valorização do cabelo crespo e cacheado, em toda essa questão que vocês estão trabalhando”.

Na tentativa de afunilar as discussões, exemplifiquei: “- *Falando de cabelo, vamos puxar aqui* (risco junto na cartolina o que os alunos vão trazendo como exemplos), *o cabelo pode ser o cacho, o trançado, mas no trançado quais são os tipos de trança? Dread, nagô, a trança boxeadora, a twisted, vamos colocando aqui que a gente vai chegando em como vocês vão abordar isso, porque por exemplo, só falar de trança já é um termo específico, já é um tema que dá pra desenhar e por exemplo, como vocês vão falar de tranca num jogo? Vai ser ensinando a fazer a trança, ou ensinando os nomes das tranças, ou a origem”.*

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. Já pensando na apresentação final do jogo, a aluna questionou: “*ai no caso a gente vai ter que explicar pra quem vai jogar, como funciona? Porque senão eles não vão saber, a gente pode contar uma parte da história de tudo que a gente vai apresentar, entendeu? Tipo falar das vestimentas e tal e ali eles vão ter que gravar pra depois lembrar jogando. A gente pode até dar um brinde, não sei, pra quem acertar”.* Respondendo ao questionamento, lembrei que: “- *A explicação dependerá sempre de vocês estarem lá antes pra alguém jogar o jogo, mas se tiver no manual falando sobre como é o jogo, que foram vocês que desenvolveram e por que motivos, e em seguida explicar as regras do jogo, quem ganhar e quem perder vai sair aprendendo algo só por ter jogado”.*

11 PROTOTIPAÇÃO: ETAPA 5

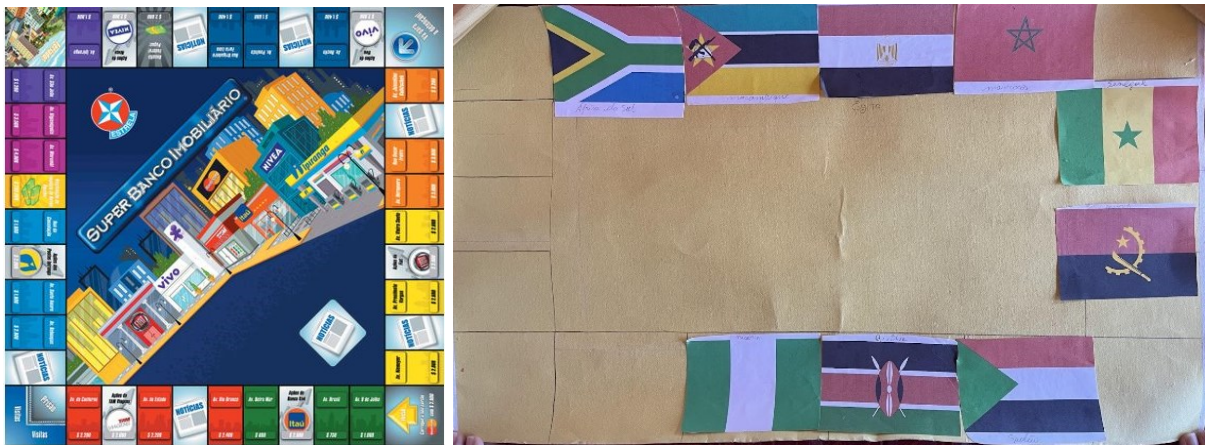
A partir dos modelos de jogos e temáticas definidos pelos grupos, para o quarto encontro com turma pude levar novas imagens impressas, específicas em cada tema, que pudessem auxiliar os alunos visualmente no desenvolvimento dos protótipos de seus jogos, foram elas: bandeiras de países africanos; penteados africanos; imagens de atletas negros; casos de racismo no esporte; músicos negros brasileiros; registros do Carandiru; recortes com fardas de policiais e detentos; e dados de papel para recortar e colar. Também foram levados papéis, cartões, tesouras, colas e outros materiais que pudessem facilitar a materialização.

11.1 Prototipação, grupo 1

“- *Mas quem deu a ideia não tá aqui”*, reclamou uma aluna. Novamente a ausência de alguns alunos dificultou o desenvolvimento da atividade. 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 (Figura 15) 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. Levei como ferramenta as regras do jogo original para que pudessem se inspirar, mas sempre reafirmando que não era necessário seguir aquelas regras, e os dando liberdade de excluir ou incluir partes que fizessem sentido no entendimento deles do seu jogo.

Figura 15 - Jogo banco imobiliário e protótipo do grupo 1



Fonte: Estrela[®] brinquedos e o autor.

O grupo começou a testar a jogabilidade das ideias comigo. Jogando o dado, caí na casa do Egito, uma aluna explicou: “- *Aí é pra comprar um hotel famoso em Cairo*”. “- *Quanto custa o hotel?*”, perguntei. “- *500 mil, mas se não tiver pra comprar pode alugar*”. “- *Pera, vocês não me deram o dinheiro antes, quanto cada jogador recebe pra começar o jogo? Quem divide esse dinheiro?*”, questionei. As explicações do funcionamento do jogo seguiram e novas questões surgiram no grupo, uma aluna pontuou: “- *A gente ainda não sabe o que vai colocar pra que a pessoa saia perdendo dinheiro, a gente ainda precisa criar alguma coisa*”.

“- *Uma ideia, na primeira rodada, cada primeiro país que cada jogador cair ele poderia se tornar presidente ou rei de lá, mas eu caindo lá é legal ter alguma informação sobre o Egito, tipo quando eu caí lá, seria legal que tu me falasse algo sobre a cultura, as pessoas, lembrem do tema de vocês, diversidade racial na África. O legal do jogo de vocês é mostrar pra todo mundo que a África não é um país, é diverso, e cada um tem sua cultura, língua [...] Vocês podem usar pontos positivos e negativos da história desse país, em uma rodada pode acontecer guerras, independências, algo que faça quem é o dono da casa ganhar ou perder com isso, relacionando com esses fatos históricos. Que o jogo seja o tempo todo você aprendendo e ao mesmo tempo tentando ganhar*”, aconselhei.

A ideia do jogo estava sendo bem construída, mas ainda faltavam questões práticas do desenvolvimento e informações sobre os países africanos, para que o protótipo pudesse ser jogado.

11.2 Prototipação, grupo 2

Figura 16 - Debate e ideias quando ao formato do jogo, grupo 2



Fonte: O autor.

Questionei ao grupo como estava o andamento, ao que responderam os alunos: “- *Bem mal. A gente começou pensando em fazer tipo um RPG, mas aí ia ficar muito complexo pra nós desenvolver, 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*”.

O segundo grupo propôs mudar o formato e sentido do seu jogo (Figura 16) por receio da complexidade e da falta de tempo suficiente para desenvolvê-lo, o que no meu entendimento e do professor, tornaria o jogo menos interativo e subjetivo, perdendo não só a complexidade, mas as próprias questões temáticas do jogo e o ponto de vista interessante desses alunos sobre o racismo e a violência policial.

“- *Eu acho que vocês estão diminuindo o potencial que vocês já tinham dado. Parece complicado porque eu disse que tem que testar no próximo horário, mas ainda não precisa tá o jogo completo, não precisa ter 10 personagens, podem ter 2 personagens, é só um protótipo por enquanto, não tenham medo que se não tiver pronto pro próximo horário, a gente senta e tenta melhorar. Eu vejo muito potencial no jogo de vocês, não tenham medo de ser complicado*”, disse a equipe, no sentido de incentivá-los a continuar no caminho anterior.

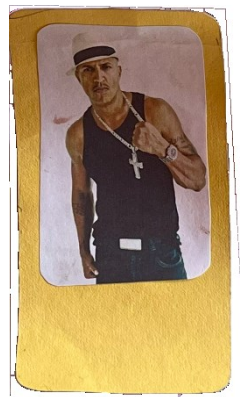
O professor de sociologia auxiliou os alunos a compreender o funcionamento do sistema prisional para que as fases do jogo fizessem sentido com a realidade, do julgamento, aos tipos

de pena, aos perfis de comportamento dentro de uma unidade prisional, para que essas informações pudessem se tornar cartas no jogo que alterassem os destinos de cada jogador/personagem dentro do RPG, se o caminho fosse seguido.

11.3 Prototipação, grupo 3

No grupo que desenvolvia um jogo de valorização de artistas musicais afro brasileiros, senti falta de os assuntos relacionados à raça e ao antirracismo serem mais presentes no objetivo final do seu jogo, e tentei alertá-los: “- *Quero lembrar uma coisa pra vocês, o jogo de vocês tá falando de cultura afro brasileira, certo? Lembrem sempre de na escolha das informações que vocês vão dar pra pessoa adivinhar quem é o artista, incluir de falar da raça, se o racismo em algum momento foi um problema na carreira, ou se por exemplo fez músicas relacionadas ao tema, ou se a inspiração veio de alguma coisa africana ou afro brasileira. Lembrem que a intenção de todos os jogos é o combate ao racismo, e o ponto de vocês é a valorização de pessoas pretas que fizeram arte e cultura no nosso país, já que o que vocês sentiram falta foi dessas pessoas terem a relevância que merecem, não é?*”, comentei.

Figura 17 - Carta representando o Mano Brown, grupo 3



Fonte: o autor.

O grupo conseguiu desenvolver algumas cartas do seu jogo e ainda nesse encontro, com auxílio do professor de sociologia, testaram a funcionalidade, jogando com uma das estagiárias em sala de aula. Ela não conseguiu adivinhar quem era o artista com as dicas que os alunos deram, e o professor comentou: “- *Viram como o jogo de vocês é importante? Ele (Figura 17) é talvez o maior rapper do Brasil e mesmo assim muita gente não sabe nada sobre ele, o jogo de vocês pode ensinar*”. Em seguida, os alunos testaram um segundo formato, em que a pessoa fazia perguntas sobre o artista e quem tinha a carta é que respondia se sim ou não e, o professor

acompanhando, aconselhou “- Acho que fica melhor tendo as dicas escritas, senão pro jogo ser jogado vai depender sempre da presença de vocês”.

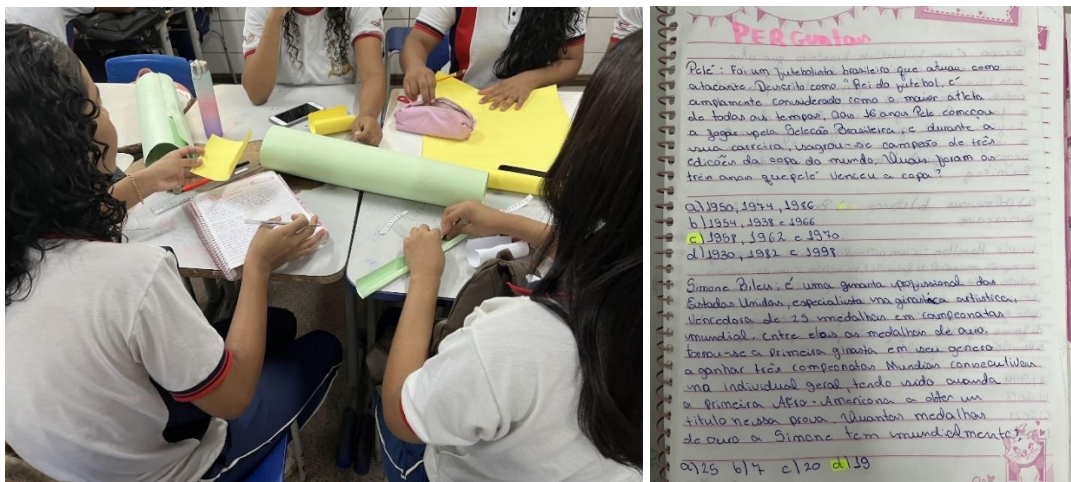
11.4 Prototipação, grupo 4

“- A gente tem duas ideias de jogo, só que o senhor quer criatividade que a gente invente, né? Por que a gente pensou em fazer um tipo um ‘quem sou eu?’, aí fazia as perguntas e a pessoa tentava adivinhar” disse uma aluna, repensando o formato do jogo da sua equipe que inicialmente seria uma roleta sobre atletas negros e casos de racismo no esporte, momento em que outra aluna do grupo a lembra que outro grupo já estava seguindo este formato de jogo. A ideia inicial estava sendo descartada pela dificuldade em montar uma roleta que com os materiais disponíveis, ao que deixei claro que como protótipo, a execução perfeita ainda não era necessária.

O entendimento da função das imagens e materiais de apoio também foi interpretado de outras maneiras por alguns alunos: “- A gente precisa botar todas as imagens? ”, “- Não, eu trouxe essas imagens pra ajudar vocês, se não precisar usar todas não tem problema”, respondi.

Com a compreensão mais clara dessa etapa do desenvolvimento, o jogo do grupo foi sendo melhor desenvolvido, gerando 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.”

Figura 18 - Grupo 4 desenvolve as perguntas do seu jogo



Fonte: o autor.

Com algumas das perguntas e respostas desenvolvidas (Figura 18), eu e uma aluna pudemos testar a jogabilidade, enquanto outra aluna lia as perguntas: “- *Vamos lá, caiu na Simone Byles, quantas medalhas a ginasta tem ao todo? Aí primeiro vocês anotam a resposta, se alguém acertar faz dois pontos, se ninguém acertar eu dou as alternativas [...] agora vamos no Gerson, qual time foi acusado de injúria racial pelo jogador Gerson do Flamengo? Letra a- Vasco, letra b- Bahia*”.

Após o teste, dei um *feedback* ao grupo: “- *Eu acho que tá funcionando, o jogo tá divertido, mas lembre-se que a intenção de todos os jogos é combater o racismo de alguma maneira, então por exemplo, em vez de só perguntar quantas medalhas a Simone Byles tem, essa pergunta poderia começar dizendo que recorde de medalhas ela tem, ou que é a atleta negra com mais medalhas no seu esporte, dá essa introdução pra pelo menos quando a gente terminar o jogo, a gente aprendeu alguma coisa além só do número de medalhas, no do Gerson fala quanto tempo ele passou no time, se ganhou títulos, antes de falar do caso de racismo. Acertar o ano, o número ou o time é possível em qualquer jogo, mas em um interessante como o de vocês, é importante valorizar a carreira desses atletas pra todo mundo sair sabendo uma coisa nova*”.

11.5 Prototipação, grupo 5

Figura 19 – Prototipação com alunos do grupo 5



Fonte: o autor.

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 (Figura 19), 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 alcança as salas de aula. Como solução, alguns alunos saíram de sala para se conectar e, em outros momentos, utilizaram

internet móvel compartilhada pelo professor e por mim. Um problema desencadeado por essa dificuldade 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 outros de seus grupos.

Como mediador, tentei auxiliar na divisão de funções dentro das equipes, com ajuda do professor. Nesse grupo em específico, a não participação ativa de parte do grupo atrasou o desenvolvimento do protótipo na prática, mas as ideias já pareciam consolidadas. O grupo se responsabilizou em buscar as informações para as cartas e trazê-las no próximo encontro.

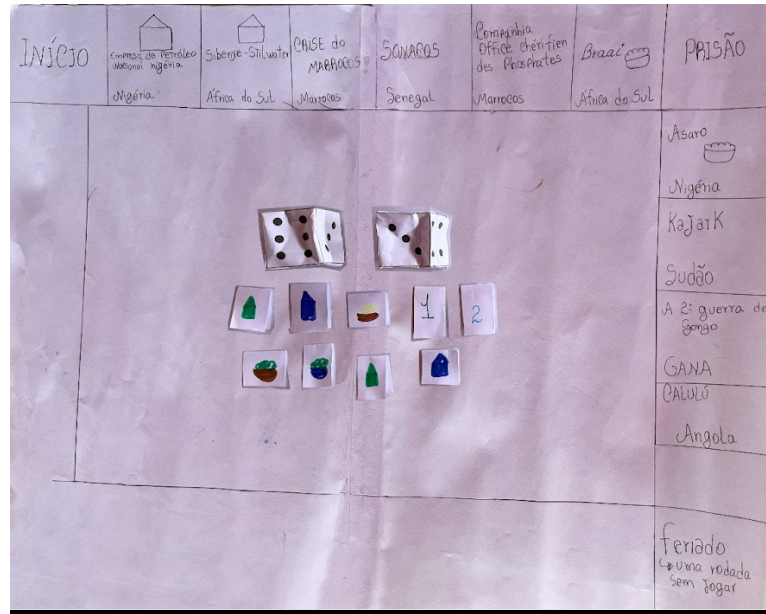
12 JOGAR: ETAPA 6

O último dia de atividades com a turma 201, aconteceu no dia seguinte ao penúltimo encontro, o que mostrou-se vantajoso para a continuidade e conexão dos alunos com o desenvolvimento dos jogos. Percebeu-se que a realização de encontros em sequência otimizou o tempo da atividade e fez com que os alunos desenvolvessem partes dos protótipos como atividade de casa, mesmo sem este trabalho ter sido imposto à turma. Os grupos ainda precisaram de parte do tempo deste encontro para o desenvolvimento dos protótipos, para que, enfim, pudessem ser jogados.

12.1 Jogar, grupo 1

Novamente a descontinuidade de participação de alguns alunos dificultou a evolução na construção dos protótipos. “- *A pessoa que tá com o bendito caderno não vem e bagunça tudo, ela (a aluna ausente) já tinha o nome dos restaurantes, hotéis, a pesquisa pras partes do jogo, mas já pedi aqui pra ela pelo menos mandar as fotos*”, reclamou um aluno. “- *Mas é importante todo mundo lembrar quais foram as discussões que vocês fizeram, quais eram as ideias do jogo, porque o de vocês já estava bem adiantado, vocês sabem como é que era*”, mediei a parte do grupo presente no quinto encontro. Ao receber via *WhatsApp* as informações que ficaram com a aluna ausente, o jogo pode enfim voltar ao desenvolvimento. A dificuldade 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.

Figura 20 - Protótipo e jogo do grupo 1: tabuleiro, dados e pins



Fonte: o autor.

Figura 21 - Protótipo de jogo do grupo 1: regras, cartas com informações e dinheiro



Fonte: o autor.

Uma aluna explicou como funcionaria a dinâmica: “- *A intenção do jogo (Figuras 20 e 21) 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*”. “- *Precisa de alguém para ser o banco sempre que for jogar?*”, questionei. “- *Não, pode ser, ou um dos outros jogadores pode ajudar dividindo o dinheiro pro outro durante o jogo*”, explicou a aluna.

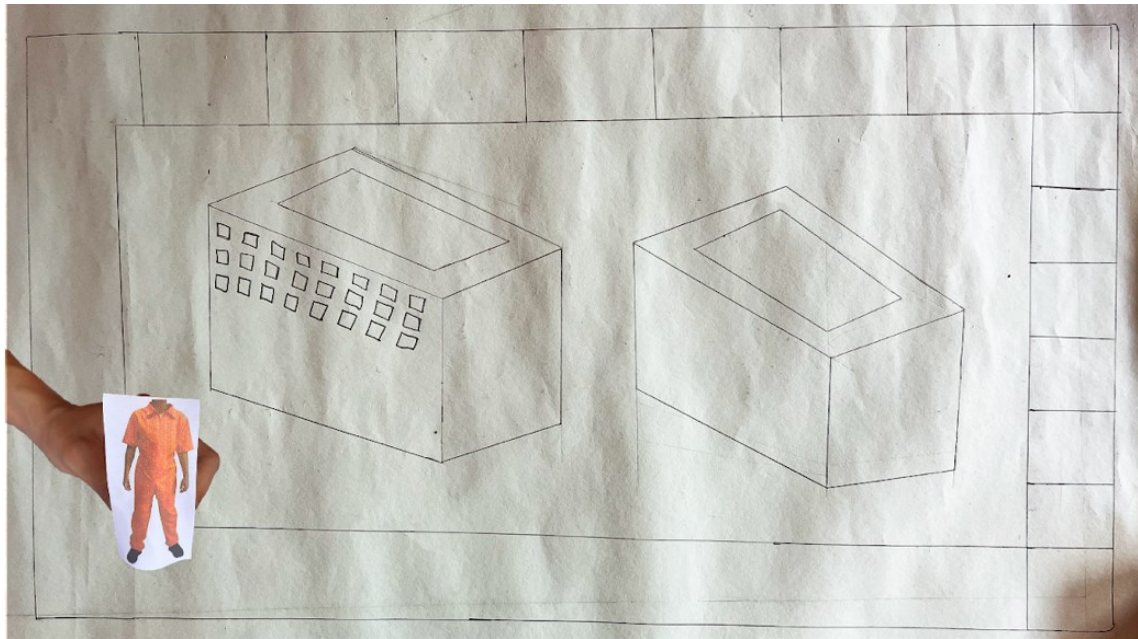
“- *Ok. Eu joguei o dado e parei nesse do Marrocos, o que acontece?*”, segui nos questionamentos. “- *Como tu foi o primeiro, tu compra esse restaurante Marroquino, paga pro banco. Aí nas outras rodadas se alguém parar onde já é teu, paga a estadia, ou se ela tiver o dinheiro e tu aceitar vender, ela pode comprar a propriedade de ti, se tu aceitar. Aí também envolve muita matemática, que tem que dar troco toda hora né?*”, comentou uma das alunas, com sorrisos. “- *Como feedback, é legal já ter nas regras todas essas explicações de como começa o jogo, o que se pretende aprender, tudo*”, finalizei.

12.2 Jogar, grupo 2

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. O seu jogo, que entre os da turma poderia ser considerado o mais inventivo da perspectiva de imaginar novos futuros a partir de problemas sociais presentes na sociedade, se colocando no lugar de personagens reais e fictícios e fazendo memória ao massacre do Carandiru em um jogo de RPG, a partir no penúltimo encontro, se converteu numa versão mais simplificada de resgate do fato histórico.

“- *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 22) ao fim do encontro, incluindo uma descrição explicativa sobre o jogo (Figura 23).

Figura 22 - Protótipo do grupo 2: tabuleiro, personagem, cartas com perguntas e folhas com respostas



- 1- Qual foi o ano em que ocorreu a chacina do Carandiru?
a) 1992
b) 2001
c) 2010
d) 1977
- 4- Qual era o nome oficial do prédio utilizado como lavanderia?
a) Penitenciária Professor Noel Aguiar
b) Complexo penitenciário mais do Estado de São Paulo
c) Instituto Estadual Brasileiro
- 3- Quantos detentos foram mortos durante a chacina do Carandiru?
a) 79
b) 111
c) 58
d) 93
- 4- Qual foi o índice médio de mortalidade por unidade de tempo praticado no Complexo Carandiru nos detentos?
a) Relação nos detentos
b) Liga comunitária dos presos
c) Associação de famílias no presídio
- 5- Quantos policiais participaram da operação no Carandiru?
a) 100
b) 200
c) 300
d) 400
- 6- Quem era o gestor-primeiro do estado de São Paulo na época da chacina?
a) Luiz Antônio Fleury Filho
b) Mário Covas
c) Eduardo Zombo
- 7- Qual foi o principal local do presídio onde ocorreu a chacina?
a) Pavilhão 3
b) Pavilhão 2
c) Pavilhão 4
d) Pavilhão 13

- 8- Qual foi o principal motivo alegado pela polícia para justificar a uso excessivo de força?
a) Legítima defesa dos agentes
b) Insegurança de dentro e fora da cadeia
c) Agressão dos detentos aos policiais
d) Falta na comunicação entre os agentes
- 9- Quantos policiais foram mortos por um dos detentos?
a) 74
b) 46
c) 82
d) 63
- 10- Quantos policiais foram feridos pelas facções no Carandiru?
a) 23
b) 45
c) 33
d) 51
- 11- Qual foi a pena máxima aplicada aos presos envolvidos?
a) 10 anos de prisão
b) 20 anos de prisão
c) 30 anos de prisão
d) 40 anos de prisão
- 12- Quanto tempo na prisão foram os presos envolvidos?
a) 3 anos
b) 5 anos
c) 10 anos
d) 15 anos
- 13- Qual foi o número de presos mortos durante a chacina do Carandiru?
a) 63
b) 113
c) 111
d) 115
- 14- Quem foi o responsável pela investigação das mortes ocorridas no Carandiru?
a) Polícia Civil
b) Polícia Militar
c) Polícia Federal
d) Ministério Público

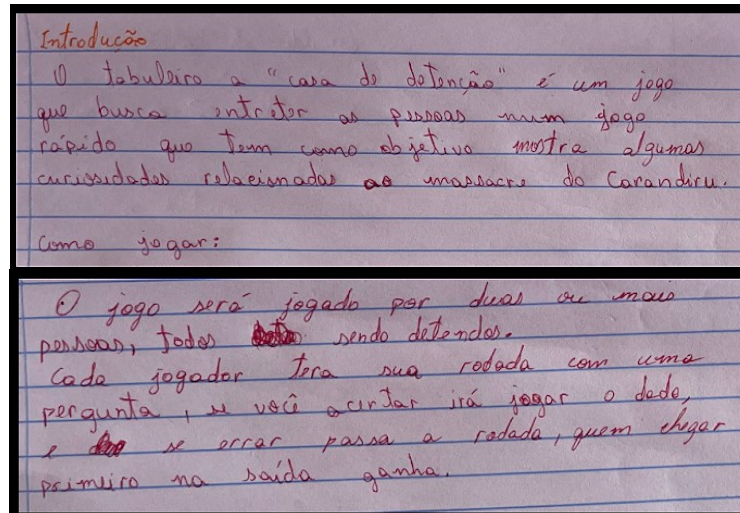
- 15- Qual foi a reação da sociedade em relação à chacina do Carandiru?
a) Manifestação pedindo justiça
b) Comemoração da ação policial
c) Indiferença da opinião pública
d) Aumento da criminalidade
- 16- Qual foi o resultado do julgamento dos policiais envolvidos em seguida a chacina?
a) Manutenção das penas
b) Diminuição das penas
c) Anulação das condenações
d) Manutenção das penas
- 17- Qual foi o motivo da documentação que deu à chacina do Carandiru?
a) Carandiru: Justiça Penal
b) Carandiru: Memórias de um preso
c) Carandiru: A voz dos sobreviventes
d) Carandiru: O lado Uau-Uau
- 18- Qual foi a decisão do juiz sobre a decisão de morte?
a) A decisão foi aceita a decisão
b) A decisão foi aceita a decisão
c) A decisão foi aceita a decisão
d) A decisão foi aceita a decisão

- 1-R: (A) 1992
- 2-R: (A) Penitenciária Professor Noel Aguiar
- 3-R: (B) 111
- 4-R: (A) Relação dos detentos
- 5-R: (C) 300
- 6-R: (A) Luiz Antônio Fleury Filho
- 7-R: (A) Pavilhão 3
- 8-R: (A) Legítima defesa dos agentes
- 9-R: (D) 63
- 10-R: (C) 33
- 11-R: (C) 30 anos de prisão
- 12-R: (C) 10 anos
- 13-R: (C) 111
- 14-R: (A) Polícia Civil
- 15-R: (A) manifestação pedindo justiça
- 16-R: (B) diminuição das penas
- 17-R: (C) Carandiru: a voz dos sobreviventes
- 18-R: (B) recusou-se a aceitar a decisão
- 19-R:
- 20-R:



Fonte: o autor.

Figura 23 - Protótipo do grupo 2: introdução e regras do jogo



Fonte: o autor.

12.3 Jogar, grupo 3

Figura 24 - Protótipo de jogo do grupo 3



Fonte: o autor.

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 (Figura 24). “- 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 @⁶ do cantor na carta?; - Ou podia ser também um QR code⁷ 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.

Figura 25 - Gestor da escola e aluna testam o protótipo do jogo do grupo 3



Fonte: o autor.

O gestor da escola se ofereceu para participar dos testes de jogabilidade com a turma, sendo o deste grupo o primeiro a ser testado (Figura 25).

“- 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 é carioca”, deu como dica a aluna. “- Já tenho que dizer? Seu Jorge”, respondeu o gestor da escola. “- Não, o senhor perdeu um ponto”, explicou o grupo. “- Ah, poxa, por que mandaram eu responder? Vai agora é pra ti, ela é cantora. Deixa eu entender, ela perde ponto

⁶ Símbolo que representada um perfil no *Instagram*, rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos;

⁷ 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*.

se errar? ”, questionou o gestor. “- Não, tem sempre que chutar”, respondeu o grupo. “Ok, é uma cantora negra”, deu como dica o gestor. “- Iza? Não? Errei”, respondeu a aluna.

“- Acho que vocês explicaram errado. Não é pra eles fazerem perguntas, é pra dar dicas para encontrar, as que tão no card”, corrigiu uma das alunas do grupo. “- É, isso daí. Vai, dá uma dica”. “- 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. Eu acho que não deveria ter isso de ponto não, ia até alguém acertar primeiro. 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 deu certo”, concluiu o gestor.

“- Agora o feedback, o que vocês acham que dá pra melhorar no jogo? ”, questionei aos alunos. “- Acho que o negócio da pontuação não precisa, acho que ganha quem acertar primeiro. Também acho que é melhor ler as dicas”, concluiu uma das alunas do grupo. “- Galera, parabéns. Muito massa a ideia, e é divertido, gostei. E aprende, por que eu achei que era o Seu Jorge”, parabenizou o gestor.

12.4 Jogar, grupo 4

“- Consegui pesquisar só algumas coisas, porque ontem eu cheguei bem cansada, aí hoje de manhã não tava me sentindo bem, mas deu pra pesquisar algumas e terminar de escrever as outras também”, comentou uma aluna do grupo, reforçando a eficácia dos encontros em dias consecutivos. Ao ler as perguntas desenvolvidas pela aluna de um dia para o outro, notou-se evolução no conteúdo.

Para o teste de jogabilidade do protótipo (Figuras 26 e 27), o gestor da escola e outros dois alunos foram chamados. A explicação do sentido e funcionamento foi feita pelo grupo: “- No nosso jogo a gente vai falar sobre pessoas do esporte que são negras, tem ginastas, ex-futebolista, piloto e atletas de outras coisas. 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”. A roleta, improvisada com uma caneta foi girada e a aluna prosseguiu com a dinâmica: “- Vamos lá. Caiu no Lewis Hamilton, precisa de uma terceira pessoa que vai perguntar pra ser tipo uma disputa, e os dois que tão jogando escrevem no papel a resposta para não influenciar o outro”.

“- Caiu na casa desse, aqui vai a pergunta: Lewis Hamilton é um automobilista britânico, sete vezes campeão mundial de fórmula 1, Hamilton é um dos maiores pilotos de todos os tempos, e um dos desportistas mais bem-sucedidos da história. Hamilton sempre

expressou um carinho especial pelo Brasil, mas foi sua vitória em Interlagos, que selou de forma definitiva a ligação entre os pilotos e os país. Em que ano o Hamilton veio ao Brasil? ”, leu a aluna, questionando a dupla de jogadores. “- 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! ”, concluiu a rodada.

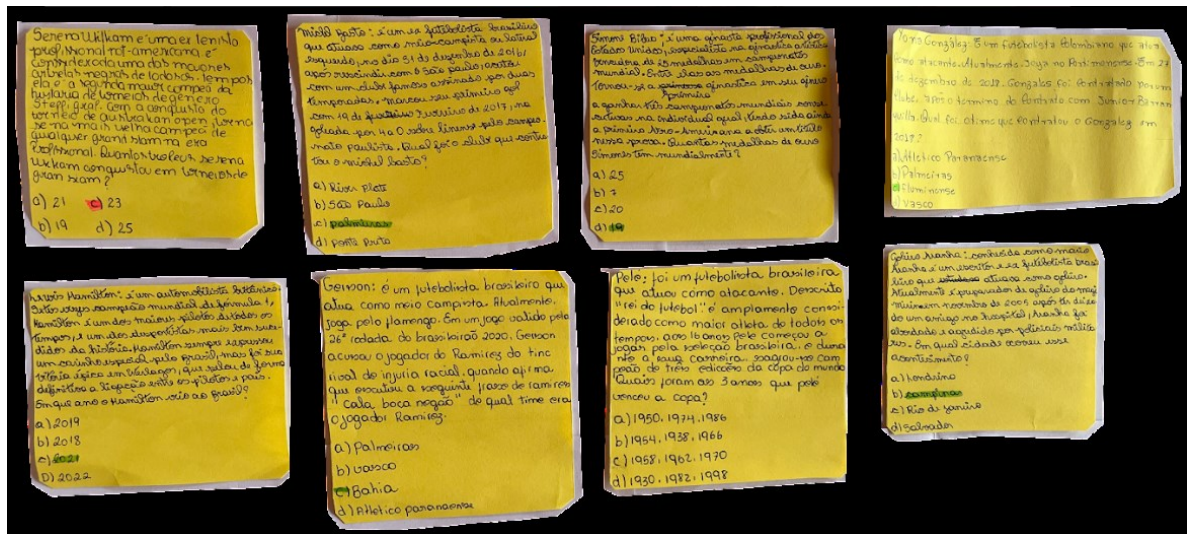
“- Agora vamos uma de racismo. Gerson é um futebolista brasileiro que atua como meio-campista. Atualmente joga pelo Flamengo. Em um jogo válido pela 262 rodada do Brasileirão 2020, Gerson acusou o jogador do Ramirez do time rival de injúria racial, quando afirma que assustou a seguinte frase do Ramirez: “Cala boca, Negão”. De qual time era o jogador Ramirez? ”, perguntou a aluna na segunda rodada de teste. “- River Plate. Vish errei, é Brasileirão, achei que fosse Libertadores”, opinou o gestor. “- Eu chuto Vasco”, respondeu a aluna. “- Erraram, agora vamos para as alternativas: Letra A - Palmeiras; letra B - Vasco; letra C- Bahia; e letra D- Atlético Paranaense”, leu a aluna. “- Atlético Paranaense? - Palmeiras? ”, responderam os jogadores. “- Erraram”, respondeu sorrindo. “- Bahia? ”, responderam em unísono. “- Acertaram, mas aí ninguém ganhou ponto nessa”. “- Ora vejam só, o jogador vem lá de outro país pra praticar racismo no Bahia, era argentino ele, não era? ”, comentou o professor sobre o caso de racismo da questão.

Figura 26 - Protótipo de jogo do grupo 4: roleta



Fonte: o autor.

Figura 27 - Protótipo de jogo do grupo 4: cartas com perguntas



Fonte: o autor.

“- Vocês acharam o jogo interessante? ”, questionei aos jogadores do teste. “- Eu adorei”, respondeu a aluna. “- O que vocês acharam que, vendo eles jogando, poderia deixar o jogo mais interessante? Algo que poderia melhorar no jogo? ”, perguntei ao grupo. “- Acho que o tamanho da roleta pra chegar até a foto de quem é o atleta, mas foi bem difícil montar ela assim; - Eu gostei, achei bem interessante, dá pra gente saber muito sobre cada um deles; - Também é bem competitivo, eu gostei”; responderam alguns alunos do grupo.

“- Acho que também é legal não falar que eles são todos negros, pra ver se eles (os jogadores) percebem. Deixa essa pergunta pro final se der empate, perguntar o que todos eles têm em comum, e quem acertar, ganha. A minha ideia é assim professor, todas as perguntas não tão assim direcionadas ao racismo e sim sobre um pouco da vida deles, da carreira deles, então tipo assim, pra não ficar uma coisa só o jogo, tô pensando em no final a pessoa que joga fazer uma reflexão e ver que todos eles são negros, entendeu? Destacar alguns casos tipo o Gerson, esse daqui (aponta para fotos de atletas na roleta), essa daqui também que ela foi banida de um jogo porque ela era preta, um caso assim muito extremo”, comentou uma aluna do grupo, refletindo sobre o sentido do jogo e seus aprendizados.

12.5 Jogar, grupo 5

A falta de foco e a divisão de tarefas entre os alunos atrapalhou o grupo no início do encontro. “- A única que faz aqui sou eu”, disse uma aluna. Como mediador, auxiliei na divisão de funções entre os alunos no desenvolvimento do protótipo. Houve também discussões sobre o formato final das cartas: “- Lembrem que é um protótipo, não é pra tá perfeito, é pra dar pra

brincar; Mais pra frente a gente pode fazer tipo uma carta de UNO, imprimir num papel mais grosso pra ficar mais bacana”, comentaram alunos.

Figura 28 - Aluno no desenvolvimento do protótipo do grupo 5



Fonte: o autor.

Compreender os motivos da não participação ativa de alguns alunos relaciona-se a compreender as desigualdades dentro de sala de aula. Um dos alunos do grupo (Figura 28), que com frequência nos encontros demonstrou desinteresse na participação, sono e desânimo, relatou neste último encontro que trabalha no contraturno: “- *Acorda Silas, como é que meu amigo tá? Com sono? Tu trabalha de manhã?*”, questionei. “- *Sim, com meu pai, acordo 7 horas*”, respondeu. “- *Olha, é completamente compreensível tu estar mais cansado que os outros. Tu sente que isso também te atrapalha em outras matérias?*”, perguntei. “- *Não não, porque é só de vez em quando, aí de vez em quando que eu já chego na escola assim cansado*”, desabafou o aluno. “- *Se tu puder ajudar elas só cortando as figuras, acho que já ajuda no teu grupo*”.

No teste de jogabilidade, três alunos de outros grupos foram testar o protótipo (Figuras 29 e 30), uma aluna começou a explicação do jogo: “- *Vamos lá, o tema do jogo é conhecer um pouco mais sobre culturas africanas. Duas pessoas que vão jogar, tiram impar ou par, aí a terceira vai ler a carta e ver quem acerta a resposta, quem acertar joga o dado e vê quantas casas que anda no jogo. Bora lá. Em qual religião tinha o costume de utilizar o cabelo em dreadlocks? A- Rastafári, B- candomblé, C- Xangô*”. A aluna acertou, jogou o dado e andou duas casas.

“- *Segunda carta, em qual classe social era utilizado o tecido Kente? A- Rainhas, B- Camponeses, C- Reis*”. A aluna não entendeu a pergunta, o aluno acertou. Ao pararem na

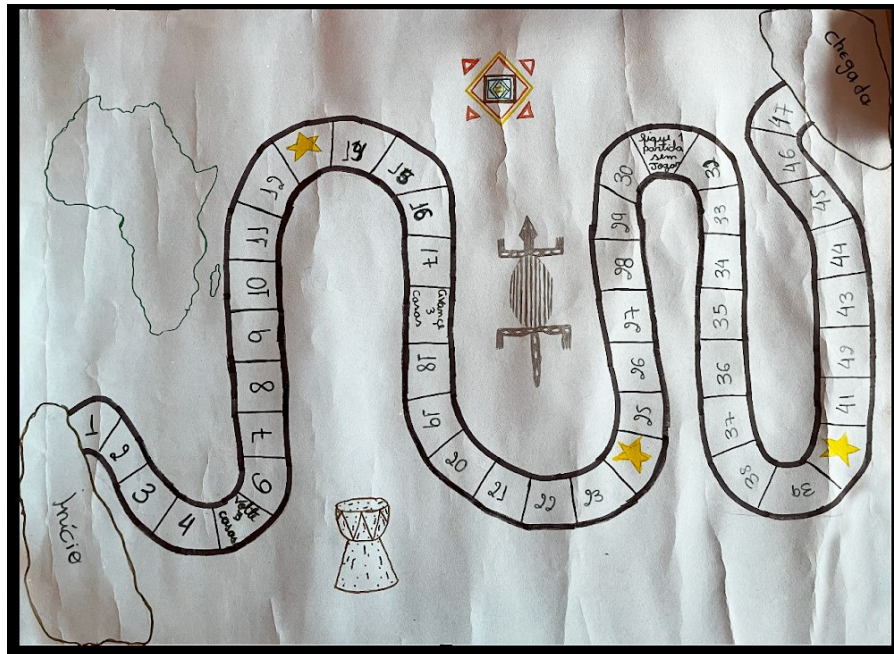
mesma casa, a peça da aluna voltou ao início do jogo: “- Mas onde essa regra tava escrita? Tem que explicar antes de começar o jogo”, reclamou a jogadora.

Figura 29 - Protótipo do grupo 5: Frente e verso das cartas, com imagens e perguntas



Fonte: o autor.

Figura 30 - Protótipo do grupo 5: tabuleiro



Fonte: o autor.

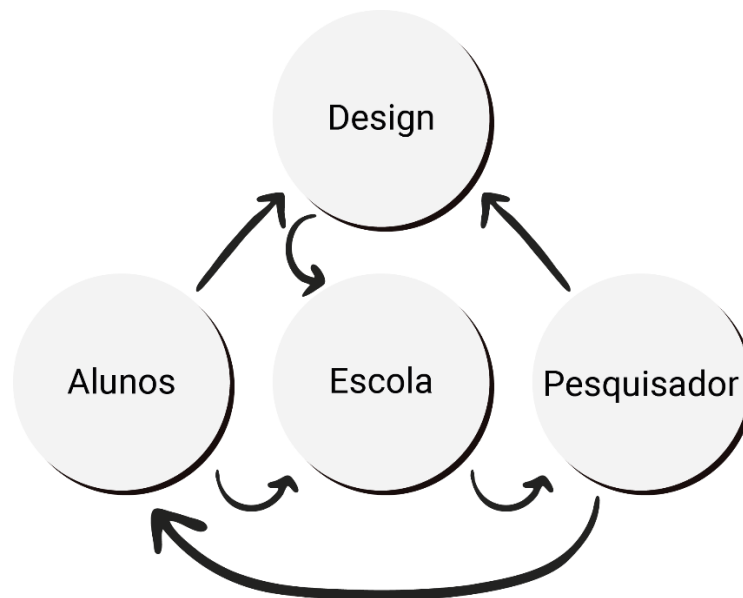
“- Legal, gostei. Só não gostei de ter voltado pro começo”, comentou em risos a aluna que participou do teste. “- O meu feedback pro jogo: eu acho que é mais fácil se um pergunta pro outro, e se a figura for maior fica mais fácil de entender o sentido da pergunta”, comentei ao grupo. “- A gente pode dividir os bolos de cartas pelo caminho, uma parte de cada cor, e dividir pelos temas, um bolo pros tecidos, outro pros cabelos e tal; - Quando a gente voltar das férias a gente ainda vai testar de novo? Acho que ficaria legal em papelão pra não precisar apoiar o papel do caminho, e ficar mais bonito quando a gente for mostrar pra escola toda”, comentaram alunas do grupo, sugerindo melhoras no protótipo.

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 fim o professor de sociologia.

13 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 (Figura 31). Essa análise se baseou no conceito da triangulação de dados (MINAYO, 2010), que propõem minimizar o distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa, articulando os dados empíricos coletados, os autores que tratam das temáticas estudadas e a análise de conjuntura. As análises aqui foram subdivididas entre as perspectivas a apreensões dos alunos; da escola; do pesquisador; e para o Design como campo de conhecimento.

Figura 31 - Trocas entre os participantes do trabalho colaborativo



Fonte: o autor.

13.1 Para os alunos

13.1.1 Grupo 1

Questionados se haviam aprendido algo com o desenvolvimento do protótipo ou com o jogo final, uma aluna respondeu: “- *Que dá trabalho. É cansativo, mas funcionou. 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?* ”. Outra aluna completou: “- *Pois é, acho que o jogo pode servir pras pessoas verem as riquezas diferentes que tem por lá*”.

“Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível” (KILOMBA, 2020, p.53). A busca de conhecimento sobre a economia e diversidade do continente africano, vai de encontro a estes estereótipos, que menosprezam a importância da África para o mundo. A temática abordada e as discussões desenvolvidas no grupo, também 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.

A compreensão pelos estudantes destes conhecimentos, demonstrada nos debates e nas mudanças de pontos de vista registrados, apontam a eficácia do processo de design neste grupo. O protótipo de jogo como ferramenta criativa de inovação social mostrou-se relevante em seu papel de extinguir preconceitos e combater o racismo.

13.1.2 Grupo 2

Apesar de, pelas limitações de tempo de execução e complexidade do tema, o protótipo final do jogo não ter alcançado os objetivos iniciais, a ideia do grupo teve um potencial gigantesco, que poderia, em outra oportunidade com mais auxílio e tempo de desenvolvimento, gerar um jogo relevante para a sociedade, colocando os jogadores no papel de atores e promovendo a reflexão sobre a violência e o racismo. “- [...] *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*”, como disse um dos alunos.

Os temas escolhidos por este grupo desde o princípio das atividades – 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).

Mesmo dentre estes alunos, aos quais a violência policial se mostrou temática presente, relevante e de impacto em suas vidas pessoais – como observado nas discussões realizadas durante o processo de design neste grupo – segue existindo uma naturalização desta violência: “[...] *ou então numa (intervenção) menos violenta, com **menos mortes**...*”.

O racismo, mais uma vez, permite a conformação das almas, mesmo as mais nobres da sociedade, à extrema violência a que populações inteiras são submetidas, [...] que se exterminem milhares de jovens negros por ano, algo denunciado há tempos pelo movimento negro como genocídio (ALMEIDA, 2019, p.122 e 123).

Através da atividade proposta e da liberdade que os jogos possibilitam na imaginação de futuros, a ideia inicial aqui foi a de repensar tragédias do passado com outros finais, com novas possibilidades. “- *Seria legal também mostrar uma sociedade ideal, onde negros e gente branca vivem igual, tá ligado? pra gente ver como o mundo seria melhor*”, propôs um dos alunos no terceiro encontro. Apesar de o protótipo apresentado não ter se estruturado como ferramenta para este debate, o processo de design como meio, mostrou-se eficaz na elucidação das temáticas e no compartilhamento de saberes.

13.1.3 Grupo 3

“- *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 seu grupo. “- *Eu queria uma carta do Djonga, será que dá tempo da gente imprimir?*”, propôs outra aluna. “- *Seria legal uns artistas daqui também, uns MCs, uns funkeiros*”, acrescentou o professor.

A valorização da memória de artistas negros relevantes para o país e o compartilhamento de seus trabalhos musicais com a nova geração através da temática escolhida e transformada em jogo pelo grupo, faz parte do conteúdo pragmático da Lei 10.639/03, no que tange “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” (BRASIL, 2003).

A prototipação de um jogo com este fim se mostrou como uma ferramenta antirracista efetiva. Uma ideia simples mostrou-se eficaz no resultado do protótipo do grupo, um jogo lúdico, bem recebido por quem o testou e com possibilidades de melhorias identificadas pelo grupo, poderia potencialmente ser traduzido de maneira ampliada. O processo de design alcançou seus objetivos e teve êxito.

13.1.4 Grupo 4

Ao questionar os alunos quanto ao orgulho com o resultado alcançando, a resposta foi uníssona: “- *Sim! - Lá no começo não dava pra imaginar que ia sairadinha, e a ideia veio no dia que tava só nós três*”, completou uma aluna, comentando sobre o processo do seu grupo. A absorção de conhecimento sobre o tema e a importância do jogo também foram sentidos pelos

alunos: “- *Tens uns atletas que eu sabia nem que existiam*”, disse um aluno. “- *Acho que ajuda a conhecer mais os jogadores, por que a gente só conhece assim os principais, Lewis Hamilton, o Gerson*”, acrescentou outra. “- *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. Mudar a forma como eles são vistos, porque alguns deles são medalhistas, recordistas*”, completou uma terceira aluna do grupo.

O esporte, assim como a arte, apresenta-se historicamente como um caminho possível de mudança social para muitas pessoas negras, mas que mesmo assim, segue atravessado pelo fenômeno do racismo.

A partir do momento em que os negros passam a fazer do esporte moderno uma forma de se projetar e afirmar seu pertencimento ao mundo, são imediatamente atravessados e convocados a enfrentar um complexo conjunto de opressões históricas, dentre as quais se destaca o racismo. [...] o racismo se expressa não apenas amalgamado às opressões de gênero e classe, mas enquanto estrutura que orienta interpretações da realidade, formas de escrita e de construção da memória (FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 311).

O autor conclui em sua pesquisa sobre às formas que a luta e resistência ao racismo assumem no esporte brasileiro, a importância do fator de resgate a memória, como ferramenta de enfrentamento a este estigma, como no protótipo de jogo desenvolvido por este grupo de alunos:

A reunião de outras histórias da diáspora e das políticas negras no esporte moderno, além de corresponder à urgente tarefa de celebração da memória dos heróis da resistência cultural brasileira, podem ajudar a comunidade esportiva a desenvolver estratégias mais sistêmicas de combate (FERREIRA JÚNIOR, 2021, p. 319).

Em mais um caso, a simplicidade na execução, o foco no conteúdo e a identificação dos alunos com a temática contribuíram para o sucesso do protótipo de jogo deste grupo. O tema encontrou na ludicidade uma maneira criativa de denúncia e resgate de memória, mas também na valorização da história e carreira de atletas negros no Brasil e no mundo. O processo de design mostrou-se novamente relevante e alcançou os seus objetivos.

13.1.5 Grupo 5

Sobre as perspectivas pessoais quanto à atividade, uma aluna afirmou: “- *Eu também achei assim, pra quem não sabia nem fazer um jogo, a gente desenvolveu e chegou nesse aí, eu acho que a gente tá é no lucro, tô orgulhosa*”. Sobre o potencial da criação do grupo 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”.

A compreensão e valorização de signos de beleza africanos – cabelos, roupas, acessórios – além de compartilhar em sala de aula conhecimentos sobre a história da África e dos africanos, como estabelecido pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), vai de encontro a ideologias racistas que negativam estes signos.

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra 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).

O desenvolvimento e o teste de jogabilidade do protótipo geraram discussões pertinentes no grupo, trazendo debates entre os alunos sobre pertencimento, colorismo, apropriação cultural e a importância da cultura de origem africana dentro do Brasil. O protótipo em si surtiu efeito na sua intenção quanto à temática escolhida, compartilhando informação para além dos alunos do grupo, de forma lúdica e com potencial de futuros desdobramentos, alcançando os seus objetivos e confirmando a eficácia do processo de design.

13.2 Para a escola

Sobre a relevância da estrutura da atividade e da visão de projeto dentro da sala de aula no ensino médio, o professor Mardson, que abriu espaço em sua disciplina eletiva e participou ativamente dos encontros, comentou: “- *Tem uma coisa muito ruim entre alunos, que não estão acostumados a desenvolver trabalhos a longo prazo. [...] vou tentando combater distribuindo, pra ver se eles se animam vendo a coisa tomando forma, mas isso é um erro nosso enquanto escola. A escola costuma desenvolver poucos trabalhos a longo prazo, trabalho de uma aula pra outra tem sempre, mas projeto mesmo é difícil. 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 discussões realizadas em turma, questionei se o professor acreditava que o processo havia ajudado de alguma forma na introdução das temáticas com os alunos, ao que respondeu: “- *Acho que sim, e com os jogos entre eles vai melhorar mais ainda. Inclusive conhecer, né? Tipo assim, eu pra mim, tá sendo fascinante, a questão do banco imobiliário africano aqui, conhecer restaurantes que tem, não conhecia nem países, coisas básicas. Ou saber da história do Carandiru, toda a questão tem a ver com memória, você perde a memória você não consegue trabalhar essa questão de ancestralidade. [...] O que é interessante é a diversidade que foi se tornando de temas, aquele é mais parecido com aquele, só que um é mais África e esse mais afro brasileiro, mas quando pega pra montar o quebra-cabeça dos cinco, gerou muito material”.*

Hooks (2013) em seu livro sobre a educação como prática de liberdade, afirma que quando educadores deixam sua pedagogia transforma-se pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podem enfim dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. “Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (HOOKS, 2013, p.63). Foi a partir da liberdade de escolhas do processo de design que a pluralidade de temáticas surgiu, reunindo em comum a diversidade como aspecto de valorização.

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, todos os grupos, só faltam detalhes”*, finalizou sua avaliação. Ressalta-se aqui o tempo como elemento de atenção, determinante para o desenvolvimento do projeto de design, como já pontuado por Del Gaudio (*et. al*, 2014).

O gestor da escola Wilson Chagas, que aceitou a proposta do projeto para a escola e participou no último encontro dos testes de jogabilidade dos protótipos desenvolvidos, ressaltou a importância de projetos de combate ao racismo no ambiente escolar, e acrescentou a relevância desse conhecimento dentro da comunidade: “- *A Cidade Operária (bairro da escola) ter sido eleita um território antirracista foi uma iniciativa do UNICEF com a Fundação Justiça*

e Paz se abraçarão. Pra onde a gente vai, a gente tá levando esse discurso pra fortalecer, pra esses meninos entenderem que primeiro, que a gente tem que desfazer, combater a todo momento essas posturas que são escrotas até demais, né? Segundo, que pra que isso aconteça, eu tenho que... não é me valorizar no sentido de se sentir melhor que os outros, mas me fazer perceber como cidadão, como gente de bem, que mereço e posso desconstruir esse discurso com coisas boas, não só com violência”.

O gestor ressaltou outros projetos antirracistas dentro da escola, e a importância deles para os alunos: “- *Pena que tu não tava aqui, por que anualmente a gente faz o desfile do casal afro e esse ano não tivemos tempo de preparar, mas deixamos para os alunos fazerem. Foi o melhor que a gente fez, e aí coincidentemente, quem ganhou foi justamente um aluno que tinha sofrido racismo numa situação horrível dentro do ônibus, de ser acusado de ser bandido porque é preto, um caso de racismo claro”.* O exemplo, semelhante a outros citados pelos próprios alunos da 201 dentro das dinâmicas e discussões, reforçou a importância da luta antirracista e da conscientização das novas gerações quanto as temáticas abordadas.

13.3 Para o pesquisador

Ter a oportunidade de reunir os conhecimentos obtidos durante a graduação em Design aos meus aprendizados e perspectivas no ativismo antirracista, resultou em uma possibilidade de projeto que me proporcionou satisfação em pesquisar. Aliada à educação, ferramenta que transformou as minhas perspectivas pessoais de futuro, pude devolver à minha comunidade, ao meu bairro, à escola onde também fiz parte de projetos sociais, e a jovens alunos parecidos comigo em identitarismo, conhecimento - que foi compartilhado, recebido e entregue como há de ser em uma visão colaborativa do design.

Enxergar a experiência educacional com suas dificuldades e descontinuidades, mas também com as suas singularidades e potenciais, enriqueceu o processo de pesquisa. Em minha visão pessoal, cada aluno de sua forma compartilhou, discutiu e repensou seus próprios entendimentos sobre raça, racismo, violências, africanidades e empoderamento, dessa forma também influenciando as minhas percepções e as dos seus pares.

Como designer, enxergo as ideias e protótipos de jogos desenvolvidos em sala de aula como potenciais projetos de sucesso, que poderiam ser futuramente executados, para um público que, através do jogar, aprenderia de forma lúdica sobre diversidade, cultura africana, combate ao racismo e a violência policial, e a valorização de artistas e atletas negros - temáticas atuais, relevantes e merecedoras de atenção.

13.3 Para o design

A utilização de ferramentas do design para a elucidação de temáticas sociais e questões políticas, ideal proposto pelo design ativismo (THORPE, 2011; JULIER, 2013; MARKUSSEN, 2013), 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, inovação social, prototipação de jogos e projetos antirracistas.

14 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 jovens alunos da segunda série do ensino médio, da escola estadual maranhense, Maria José Aragão.

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. Os subtemas escolhidos e desenvolvidos pelos grupos de alunos (diversidade econômica na África; violência policial; valorização musical afro-brasileira; racismo no esporte; e beleza negra), demonstraram a diversidade de percepções e possibilidades de abordagens no combate ao racismo.

A diversidade de subtemas desenvolvidos, a partir de um mesmo ponto de partida, também 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 inovação social.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Elisabete Maria de. **DESIGN GRÁFICO EM TEMPOS DE ATIVISMO**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARMSTRONG, Leah; BAILEY, Jocelyn; JULIER, Guy; KIMBELL, Lucy. **Social Design Futures**: HEI Research and the AHRC. Benford, 2013.
- BANTON, Michael. The colour line and the colour scale in the twentieth century. **Ethnic And Racial Studies**, v. 35, n. 7, p. 1109-1131, jul., 2012. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2011.605902>.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- 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.
- BRANDT, Eva; MESSETER, Jörn; BINDER, Thomas. Formating Design Dialogues – Games and Participation. In: Binder T.; Brandt E.; Gregory J., **CoDesign - International Journal of CoCreation in Design and the Arts**, Taylor & Francis, v. 4, n. 1, mar., p. 51-64, 2008.
- 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.

BERTE, Simone de Barros; MAQUÊA, Vera. A Lei 10.639/03 e perspectiva do ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras: rumo a uma educação antirracista. **Pensares em Revista: DOSSIÊ "20 ANOS DA LEI 10.639/2003 E O ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA"**, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, n. 24, p. 24-43, jul., 2022. <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2022.64767>.

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.

_____. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 264 p.

CHAVES, Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, v. 2, n. 1, p. 149-168, 1971.

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.

DAVIS, Angela. Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras. In: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial. p. 108-116, 2016.

DEL GAUDIO, Chiara. **Design Participativo e Inovação Social: a influência dos fatores contextuais**. 2014. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso de Design, Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DISALVO, Carl. **Design, democracy and agonistic pluralism**. Proceedings of the design research society conference, 2010.

_____. **Adversarial Design**. Cambridge e Londres: The MIT Press, 2015.

ESCOBAR, Arturo. **Designs for the pluriverse: Radical Interdependences, Autonomy, and the Making of Worlds**. Durham and London: Duke University Press, 2018.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2009.

FRANZATO, Carlo; KRUCKEN, L.; REYES, Paulo Belo. Design para o desenvolvimento territorial em economias emergentes: experiência brasileira de pesquisa e ensino. In: **Strategic Design Research Journal**, v. 6, p. 11-19, 2013.

FRASCARA, Jorge. **Diseño Gráfico para la gente: comunicaciones de masa y cambio social**. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2008.

FUAD-LUKE, Alastair. Design activism's teleological freedoms as a means to transform our habitus. In: FUAD-LUKE, Alastair. **Agents of Alternatives: re-designing our realities**. Berlin: Faculty of Design And Art, p. 280-295, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado. Instituto de Tecnologia Social - ITS. Uma Metodologia de Análise das Tecnologias Sociais. In: **XII Seminário Latino Iberoamericano de Gestión Tecnológica ALTEC 2007**. Buenos Aires, set., 2007.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, Coleção 2 Pontos, v.3, 1982.

GREENBAUM, Joan. A Design of One's Own: towards participatory design in the united states. In: SCHULER, Douglas; NAMIOKA, Aki (ed.). **Participatory Design: principles and practices**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-319, 1993.

HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 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.

IZIDIO, Luiz Lagares; RIBEIRO, Rita Aparecida da Conceição. Design e democracia: análise metodológica para uma prática democrática de design participativo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 14., Rio de Janeiro. **Anais...** São Luís: P&d., p. 01-18, 2022.

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.

KARASTI, Helena. **Participant Interventionist**. Researcher role integrating ethnography and participatory design. The 3rd Qualitative Research Conference: Developing Research Practices. Vaasa, Finland, n. 1-3, p. 1-12, jun., 2010.

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.

LASSANCE JR, Antonio E; PEDREIRA, Juçara. S. Tecnologias sociais e políticas públicas. In: **Tecnologia social** – uma estratégia para o desenvolvimento. Fundação Banco do Brasil, Rio de Janeiro, 2004.

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. A laboratory of ideas. Diffused creativity and new ways of doing. In: MERONI, Anna. **Creative communities**. People inventing sustainable ways of living in Europe. Milano: Edizioni POLI.design, p. 13-15, 2007.

_____. **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.

MERONI, Anna. **Strategic Design: Where Are We Now?** Strategic Design Research Journal, v. 1, n.º 1, p. 31-38, jul-dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Caminhos das civilizações – História integrada: Geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 1998.

N. D.. **Centre for Social Innovation**, 2012. Disponível em: <https://socialinnovation.org/about/innovations-publications/>. Acesso em: 15 maio 2023.

NORMAN, Donald A. **The Design of Everyday Things**. New York: Basic Books, 1988.

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.

_____. Imaginar, materializar e jogar: correspondências entre jogos mediativos. **Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia**. João Pessoa: ABA, 2016.

_____. The collaborative turn: challenges and limits on the construction of a common plan and on autonomia in design. **Strategic Design Research Journal**. São Luís, p. 1-11. set., 2018.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CORDEIRO, Euzane Maria; SAAD, Núbia dos Santos. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?. In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

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.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**. Fundamentos do design de jogos. Principais conceitos. v.1. São Paulo: Blucher, 2012.

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

SERPA, Bibiana; JULIANO, Clara; ANASTASSAKIS, Zoy. Design Anthropology e Design Ativismo: investigando métodos situados. In: **13º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN**, Joinville: Blucher Design Proceedings, 2018.

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

THACKARA, John. **In the Bubble: designing in a complex world**. London: The Mit Press, 2005. 321 p.

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

TUHKALA, Ari. A systematic literature review of participatory design studies involving teachers. **European Journal of Education**. Jyväskylä, p. 1-17, out., 2021.

WEBER, Ronald. Editors Comments: **The Reflexive Researcher**. MIS Quart, v. 27, n. 4, dec., 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.