

Educação em design de informação em Portugal: conteúdos, métodos e perspectivas*Information design education in Portugal: contents, methods and perspectives*

Sandra Cristina Silva, Fernando Moreira da Silva

design, educação, design de informação, ensino do design de informação

O nosso estudo é sobre o ensino do design de informação em Portugal. Perguntámos se, como área relativamente recente, o design de informação está ou não a ser ensinado nos cursos superiores de design, ainda que com diferentes designações ou interpretações. A investigação confirmou a existência dessa área de estudos, presente como unidade curricular ou parte dela, em particular em cursos de design de comunicação. Os dados que nos permitiram chegar a essa conclusão decorreram do 1º Encontro nacional de design de informação, onde participaram docentes de dezoito instituições de ensino universitário e politécnico portuguesas.

A partir do registo vídeo desse Encontro foi possível identificar procedimentos, conteúdos, metodologias e objetivos de ensino, assim como analisar os resultados obtidos, através de exemplos dos trabalhos dos alunos. Pudemos analisar cada situação em contexto e em comparação e saber se o que está a ser ensinado se orienta por regras básicas comuns, partilha metodologias e se chega ou não aos mesmos resultados.

As conclusões a que chegámos permitiram elaborar um conjunto de recomendações para o ensino do design de informação que esperamos possam contribuir significativamente para o seu reconhecimento como disciplina autónoma.

design, education, information design, teaching information design

Our study is about the teaching of information design in Portugal. We wanted to know if, as a relatively recent area, information design is or is not addressed in higher design courses, albeit with different designations or interpretations. Initially, our research focused on the identification of contents related to information. Our research confirmed the existence of this area of study, presented as a curricular unit or part of it, particularly in communication design courses. The data that allowed us to reach this conclusion came from the 1st National Information Design Meeting, attended by professors from eighteen Portuguese university and polytechnic institutions.

From the video record of this Meeting it was possible to identify procedures, contents, methodologies and teaching objectives, as well as to analyze the results obtained, through examples of students' work. We were able to analyze each situation in context and in comparison, and to know if what is being taught is guided by common basic rules, shares methodologies and whether or not the same results are achieved. The conclusions we reached allowed us to elaborate a set of recommendations for the teaching of information design that we hope could contribute significantly to its recognition as an autonomous discipline.

1 Introdução

O design de informação tem as suas origens em diferentes áreas onde as pessoas foram reconhecendo a necessidade de uma melhor, mais eficaz e mais clara apresentação das informações visuais.

Definido como uma arte e uma ciência que prepara a informação para ser usada pelos seres humanos de forma eficaz, tem como principal objetivo garantir a efetividade das comunicações.

Anais do 9º CIDI e 9º CONGICLuciane Maria Fadel, Carla Spinillo, Anderson Horta,
Cristina Portugal (orgs.)**Sociedade Brasileira de Design da Informação – SBDI**

Belo Horizonte | Brasil | 2019

ISBN 978-85-212-1728-2

Proceedings of the 9th CIDI and 9th CONGICLuciane Maria Fadel, Carla Spinillo, Anderson Horta,
Cristina Portugal (orgs.)**Sociedade Brasileira de Design da Informação – SBDI**

Belo Horizonte | Brazil | 2019

ISBN 978-85-212-1728-2

As práticas e métodos que utiliza são comuns aos utilizados em áreas que investigam e acrescentam conhecimentos sobre o modo como os seres humanos adquirem e compreendem a informação, e os meios de comunicação através dos quais ela é transmitida.

Como área emergente tem vindo a ser reconhecido pela especificidade com que trata os processos de informação e pelo modo como utiliza as tecnologias. Consequentemente há necessidade da sua aprendizagem como disciplina com princípios próprios, geradora de uma nova profissão.

A existência de uma crescente oferta de cursos específicos em design de informação por todo o mundo, revela o reconhecimento de que o seu ensino versa conteúdos e metodologias próprios. Revela também que os diferentes sistemas de ensino, em diferentes países, estão atentos a essa necessidade e orientação.

O nosso estudo procura definir de que modo o ensino em Portugal acompanha essa tendência.

2 Problema

Em Portugal o reconhecimento, entre professores e instituições de ensino superior, sobre a necessidade de ensinar aos alunos modos mais e menos complexos de organizar e visualizar informações, colocam o ensino do design de informação numa fase inicial. Não há uma licenciatura que lhe seja particularmente dedicada e é ainda difícil reconhecer a inscrição de uma matriz curricular que trate especificamente da área.

Não obstante, as suas matérias estão a ser lecionadas, tanto em instituições de ensino público como privado, em cursos superiores de design ou design de comunicação. Encontrámos referências em diferentes planos curriculares das licenciaturas de design e unidades curriculares com designações correspondentes (design de informação, infografia, visualização de dados, diagramação, design de interface, design esquemático ou ilustração). A grande variedade de designações coloca, no entanto, questões sobre a conformidade dos seus conteúdos.

Estarão nestas unidades curriculares a ser ensinados os conteúdos e as metodologias próprios do design de informação? Haverá uma apropriação inequívoca das suas características e a identificação clara das suas matérias? Onde se ensina? O que está a ser ensinado? Quem está a ensinar?

Estas foram as nossas questões de partida e a investigação a que conduziram permitiu-nos mapear o estado do ensino do design de informação em Portugal e perceber a sua verdadeira dimensão.

3 Metodologia

A nossa metodologia de investigação utilizada estruturou-se progressivamente em três momentos: a revisão da literatura e a sua análise crítica; uma investigação preliminar para delimitação do campo de estudo e preparação do contexto para a recolha de dados; e o momento de observação, registo, tratamento e análise de dados.

O carácter exploratório da primeira fase exigiu que, pouco a pouco, se estreitassem as questões e se definissem as áreas de aprofundamento teórico. A primeira, obviamente relativa à caracterização do conceito, dadas as suas inúmeras definições, significados e relações multidisciplinares. Essa caracterização foi feita não só através de uma perspetiva diacrónica dos seus momentos mais significativos e analogias com a sua especificidade, mas também através do reconhecimento dos seus elementos característicos e caracterizantes, dos seus princípios e regras, consequência dos procedimentos de análise sintática, próprios do desenvolvimento da pesquisa.

Estabilizado um quadro semântico que nos permitiu alguma objetividade no tratamento do

tema, partimos para o reconhecimento do ensino do design de informação no quadro internacional, numa perspetiva sincrónica do estado da arte.

Observámos depois nos currícula dos cursos superiores de design, das diferentes instituições universitárias e politécnicas portuguesas, os conteúdos que de algum modo cumprissem o critério de se constituir como uma área de estudos compatível com o ensino do design de informação. Excluindo os casos que não obedeciam a este critério, foi possível perceber onde se ensina design de informação, isto é, onde se ensinam os conteúdos que abordam, de algum modo, os seus fundamentos.

Selecionámos, neste contexto, as unidades curriculares com a designação específica 'design de informação', mas também outras, cujos conteúdos são relacionados com a área. Chegámos deste modo ao grupo de docentes que lecionam estas unidades curriculares e que constituíram, portanto, o nosso grupo de estudo.

Flick [1956] afirma que "nos planos de pesquisa que utilizam definições à priori das estruturas da amostra, as decisões de amostragem visam a seleção de casos ou grupos de casos". (2005, p.65)

Em certa medida, a seleção dos cursos onde o ensino do design de informação pudesse justificar-se, continha já o grupo de amostra pretendido. Ainda que fosse necessário primeiro extrair, nesses cursos, os grupos de disciplinas referentes – as unidades curriculares onde se ensina design de informação – o objetivo foi a identificação do grupo de docentes que as lecionam. A sua real dimensão acabou, no entanto, por ser uma amostra casual, já que resultou da adesão à participação no estudo.

Metodologia da recolha de dados

A escolha da metodologia a utilizar para a recolha de dados foi um processo refletido e amplamente discutido pela equipa envolvida nesta investigação.

Numa primeira abordagem pareceu-nos que o método adequado para apurar de que modo se ensina design de informação seria solicitar a cada docente o relato da sua experiência pedagógica - perceber como são transpostas para a prática as orientações teóricas e inicialmente inclinámo-nos para a aplicação de uma metodologia de pesquisa por entrevistas individuais ao grupo de docentes.

Mas experiência pessoal em docência alertava-nos para a insuficiência do método na obtenção de informações significantes sobre a dinâmica gerada na prática letiva. Por outro, foi matéria relevante para este estudo a diferença entre as intenções planeadas e as práticas letivas, os diferentes desenvolvimentos do tema decorrentes da abordagem particular de cada docente e o enriquecimento que o mesmo acaba por ter quando explorado através dos exercícios propostos aos alunos.

Quisemos saber como são desenvolvidos os conteúdos, como se alcançam os objetivos, que metodologias e estratégias são utilizadas e conhecer resultados através de alguns exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. Pareceu-nos também importante conhecer as dinâmicas geradas pelas aprendizagens, os resultados obtidos, a aplicabilidade dos conteúdos e os contextos de cada instituição.

Por estes motivos, a aplicação de entrevistas pareceu-nos um método insuficiente e particularmente moroso para os nossos objetivos de investigação.

Nasceu então a ideia de juntar o grupo de docentes num Encontro informal, onde cada um pudesse fazer uma pequena apresentação da sua prática letiva individual, complementada com a mostra de alguns trabalhos realizados pelos respetivos alunos e em que a experiência de cada um pudesse ser partilhada e discutida entre todos.

De acordo com leituras já realizadas sabíamos que a pesquisa qualitativa tem vindo a usar métodos para a recolha de dados cada vez mais interativos e humanísticos que podem envolver a participação ativa dos participantes já que os pesquisadores qualitativos tendem a procurar o seu envolvimento na recolha de dados e tentam estabelecer conformidade e credibilidade entre as pessoas e o estudo. Os métodos de recolha de dados, tradicionalmente

baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, tem vindo também a incluir outros materiais como registos áudio e vídeo, e-mails e outras formas emergentes. (Creswell, 2009, pp.175-183)

Começou a tomar forma a realização de um Encontro nacional, com o tema “O ensino do design de informação em Portugal” e foram definidos os instrumentos a adotar para o registo dos dados: a gravação em áudio/vídeo, aditado por algumas notas pessoais, que pudessem ser recolhidas durante o encontro.

Com o apoio logístico da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, a disponibilidade e total empenho da equipa do Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design (CIAUD) e o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), realizou-se a 25 de Junho de 2016, o 1º Encontro Nacional do Design de Informação, ENDI'16, que teve lugar na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa.

A recolha de dados para esta investigação foi realizada durante este Encontro nacional, onde o ensino do design de informação foi abordado e discutido pelos docentes participantes. A ocasião facilitou uma grande proximidade entre pares e conduziu a uma forte dinâmica de grupo que apenas necessitou de ação moderadora, limitada à apresentação das intervenções, à proposta de algumas questões e ao controlo do cumprimento do programa.

De acordo com Creswell,

*(...) qualitative research is interpretative research, with the inquirer typically involved in a sustained and intensive experience with participants*¹. (2009, p.177)

A estratégia que seguimos utilizou métodos e técnicas que dificilmente conseguimos enquadrar nas metodologias comumente aceites. Acreditamos, por isso, que o procedimento é, senão inovador, pelo menos novo.

Os dados emergiram de dois modos: a partir da apresentação de cada docente, pela descrição da sua experiência pedagógica e através dos debates que aconteceram após cada grupo de três a cinco apresentações, e que se alargaram à participação da assistência e à interação entre todos os participantes do Encontro.

Metodologicamente poderíamos enquadrar as apresentações feitas por cada docente na “narrativa” (entre a biografia e o episódio), por se apresentar como uma “narrativa da história pessoal ou de situações concretas em que certas experiências aconteceram” (Flick, 2005, p.112), ou ainda de acordo com Bruner [1915-2016], como uma “exposição de eventos que ocorrem num determinado período de tempo”. (Bruner, 1991, p.5)

No entanto a narrativa, por ser uma variante da entrevista, teria de obedecer a uma estrutura de questão / resposta (tema/relato) orientada sobretudo pela relação entrevistador / entrevistado. Embora os procedimentos geradores das apresentações dos docentes se tivessem baseado em conceitos orientadores prévios, o modelo informal do encontro privilegiou a relação entre pares, de modo que a apresentação de cada um foi pensada para uma plateia de docentes interessados num mesmo tema, portanto mais orientado para a partilha do que para a resposta.

Ainda assim podemos reconhecer nas apresentações feitas pelos docentes, algumas particularidades da narrativa, como o facto de elas nos permitirem

(...) aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como (...) aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. (Galvão, 2005, p.343)

Os debates que se organizaram a seguir a cada grupo de três a cinco apresentações, foram preparados para ser um momento durante o qual os docentes apresentadores e participantes pudessem colocar questões entre si, clarificar conceitos e conhecer e analisar as dinâmicas geradas pelas aprendizagens.

¹ Tradução livre: (...) a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido numa experiência sustentada e intensiva com os participantes.

Como técnica de recolha de dados, pode ser comparável à utilizada pelo grupo de foco, cujo propósito consiste em

*(...) to better understand how people feel or think about an issue, idea, product, or service. (...) are used to gather opinions.*² (Krueger & Casey, 2015, p.2)

Também aqui podemos encontrar semelhanças entre cada situação.

Nos debates, a interação gerada entre indivíduos da mesma área de ensino e a prodigalidade de dados que dela resultaram, mostrou ser um procedimento eficaz para perceber de que modo o ensino do design de informação está a ser ministrado.

*The hallmark of focus group is their explicit use of group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group.*³ (Morgan, 1997, p.2)

Os debates foram gravados em áudio e vídeo, um procedimento de registo também comum aos grupos de foco. (Dawson, 2007, p.31)

No entanto, nem os debates, nem o próprio Encontro (apresentações incluídas), podem ser definidos como 'grupos de foco'.

De acordo com Kruger & Casey, um grupo de foco é:

*(...) a special type of group in terms of purpose, size, composition, and procedures. (...) each group is conducted with 5 to 10 people led by a skilled interviewer or moderator.*⁴ (2015, p.2)

Para o este Encontro reunimos, efetivamente, um grupo específico de pessoas, que debateu um tema previamente delineado. No entanto, nem o número de pessoas envolvidas nem o modelo do grupo de trabalho são coincidentes com a estrutura de um grupo de foco.

No ENDI os vinte e seis docentes, apesar de divididos por cinco grupos mais pequenos, organizaram-se em função das apresentações individuais que precederam os debates. Os conteúdos dos debates foram, portanto, sobre a interpretação que cada docente fez do tema, a partir do relato das experiências pedagógicas. Consequentemente, cada grupo debateu diferentes variações do tema.

Por outro lado, e ainda de acordo com Dawson, num grupo de foco,

*The discussion is led by a moderator or facilitator who introduces the topic, asks specific questions, controls digressions and stops break-away conversations. She makes sure that no one person dominates the discussion whilst trying to ensure that each of the participants makes a contribution.*⁵ (2007, p.31)

Neste caso, os assuntos debatidos surgiram como resposta às questões colocadas por qualquer dos participantes do encontro. É certo que em alguns momentos, relativamente a um ou outro ponto, houve alguma moderação por parte do grupo de investigação, mas privilegiou-se essencialmente o debate livre de ideias e a troca de experiências.

Justificamos assim porque pensamos ter seguido uma nova estratégia de recolha de dados numa investigação qualitativa.

Podemos descrevê-la como uma metodologia em que a recolha de dados é feita por observação e registo (áudio/vídeo) de comunicações individuais, sobre um assunto previamente proposto (apresentações), proferidas em assembleia de pares (um grupo entre quarenta a cinquenta pessoas), em redor de um interesse ou tema comum. Entre cada três a

² Tradução livre: (...) entender melhor como as pessoas sentem ou pensam sobre um problema, ideia, produto ou serviço. (...) são usados para reunir opiniões.

³ Tradução livre: A característica do grupo focal é o uso explícito da interação do grupo para produzir dados e informações que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada num grupo.

⁴ Tradução livre: (...) um tipo especial de grupo em termos de intenção, tamanho, composição e procedimentos. (...) cada grupo é constituído por 5 a 10 pessoas conduzidas por um entrevistador qualificado ou moderador.

⁵ Tradução livre: A discussão é liderada por um moderador ou facilitador que apresenta o tópico, faz perguntas específicas, controla as digressões e interrompe as conversações. Ele garante que ninguém domina a discussão enquanto tenta que cada um dos participantes faça uma contribuição.

cinco apresentações, o tema é debatido em plenário (debates), tendo como ponto de partida as apresentações precedentes.

Os procedimentos utilizados - as apresentações seguidas e intercaladas por pequenos debates - não aparecem classificados nas metodologias de investigação científica nos manuais consultados, apesar de as primeiras apresentarem algumas semelhanças com as narrativas e os segundos com o grupo de foco, ambas consideradas técnicas de entrevista, numa metodologia qualitativa. (Creswell, 2009; Dawson, 2007; Flick, 2005)

No entanto é nossa convicção que ao convocar para um determinado espaço e por um determinado período de tempo, um grupo de indivíduos da mesma profissão e da mesma área de interesse, que de um modo voluntário e informal, apresentaram a sua experiência e a submeteram a um grupo de pares, pudemos ultrapassar alguns limites das metodologias convencionais, conseguindo uma dinâmica única que proporcionou também aos participantes um importante momento de partilha de experiências pedagógicas e científicas na área de estudo.

Por sua vez, os debates contribuíram decisivamente para uma maior clarificação e validação dos conceitos e práticas discutidos, o que parece estar em linha com a opinião de alguns autores (Blumer, 1969; Flick, 2005), e possibilitaram decisivamente a “validação das afirmações e opiniões expressas pelo próprio grupo através das correções feitas às opiniões extremas, incorretas ou não partilhadas socialmente”. (Flick, 2005, p.117)

Temos presente que ao aceitar participar num encontro com estas características, cada docente aceitou implicitamente fazer parte de um jogo de relações entre pares baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um. A divulgação espontânea sobre a realidade pedagógica de cada um e em alguns casos, revelando contextos próprios das instituições superiores onde lecionam, só pôde acontecer porque o Encontro foi legitimado pela instituição de ensino onde se realizou e foi organizado pelo seu centro de investigação.

Avaliação da metodologia

Tabela 1: Avaliação da metodologia de recolha de dados

Procedimentos	Vantagens	Limites
Organização de um Encontro que juntou o grupo de amostra para falar sobre o tema. A recolha de dados é feita a partir das comunicações orais.	Concentração de um número significativo de indivíduos representativos, disponíveis para falar espontaneamente sobre o tema.	Caráter muito privado do encontro.
Comunicações e apresentações de caso individual, intercaladas por debates.	Acesso privilegiado à experiência do docente e ao significado que atribui aos contextos e às ações que descrevem. As apresentações previamente orientadas por um protocolo apresentam uma estrutura ordenada que responde quase diretamente às questões de investigação.	Possibilidade de desvio do tema proposto.

Debates.	Oportunidade de os participantes partilharem diretamente a sua realidade.	Dificuldade em gerir o tempo, dado o caráter muito informal do Encontro. Alguns temas paralelos e de eminente interesse para o grupo, não encontram espaço para serem debatidos.
Técnica de registo		
Registo em áudio/vídeo, completados por	Técnica de registo apropriada para a coleta de um grande número de dados, a maioria decorrente de interação oral não orientada.	O volume de informação é difícil de organizar e interpretar; Pode não estar imediatamente acessível pública ou privadamente.
registos e apontamentos não estruturados (investigador).	Importante para resolver situações de informação ambígua.	Devem ser organizados dentro de um prazo relativamente curto após a sua redação, pois com o tempo perdem coerência e relação com o objeto observado.

4 Resultados

A partir da análise dos dados pudemos confirmar, com algum rigor, que os docentes participantes são conscientes de uma área de ensino em design de informação ainda que esta se apresente com diferentes designações.

O corpo docente, na sua esmagadora maioria formado em design ou design de comunicação, não possui especialização em design de informação.

A variedade de designações que o design de informação adquire no ensino português resulta não só do entendimento das instituições que regulam e avaliam o ensino superior, como da atualização dos conselhos científicos e dos docentes, responsáveis pela coordenação dos cursos superiores e pela elaboração dos seus currícula, em cada instituição de ensino.

Não obstante, as suas matérias são lecionadas, tanto em instituições de ensino público como privado, inserido nos cursos superiores de design ou design de comunicação. Reconhecemos, no entanto, algumas diferenças entre a abordagem feita no ensino politécnico e no universitário já que, no primeiro caso surge em unidades curriculares do primeiro ciclo de estudos e no segundo caso surge em unidades curriculares do segundo ciclo de ensino ou desenvolvida em projetos de investigação de mestrado e doutoramento.

Isso tem como consequência que o âmbito dos projetos desenvolvidos no ensino universitário, porque decorrentes de investigação, ultrapassam por vezes o contexto da própria instituição, por colaboração com outras universidades ou organismos exteriores à universidade. Já no ensino politécnico, particularmente fora de Lisboa e do Porto, é estabelecida uma maior proximidade e relação com o meio e com as empresas locais.

De um modo geral, as fichas de cada unidade curricular garantem a uniformização dos conteúdos no ensino superior, já que apresentam uma estrutura comum, que é a proposta pela A3ES (Agência de avaliação e acreditação do ensino superior) no âmbito dos procedimentos de acreditação e avaliação dos ciclos de estudo. Esta uniformização permitiu-nos ter um ponto de partida para uma análise comparativa de conteúdos e de metodologias entre os diferentes contextos estudados. Verificámos, no entanto, que entre os conteúdos inscritos nas fichas de unidade curricular de design de informação e aquilo que efetivamente se ensina, há diferenças consideráveis. Não porque se planeie uma coisa e se faça outra, mas porque a dinâmica de cada turma e de cada aluno determina, a maior parte das vezes, que um determinado conteúdo

seja suficientemente abrangente para poder ser tratado por várias propostas, em múltiplas direções e com grande abrangência.

Nos exemplos apresentados no ENDI pelos docentes de design de informação, largamente ilustrados pelos exemplos de trabalhos realizados pelos alunos, pudemos perceber como determinados conteúdos podem ser desenvolvidos de diferentes modos e como isso pode ser enriquecedor para a compreensão dos conteúdos orientadores da disciplina.

No entanto, nem todos os conteúdos analisados decorrem das mesmas linhas orientadoras e isso foi um dado fundamental para se conseguir determinar quando se está ou não a tratar de design de informação.

De um modo geral podemos identificar duas grandes áreas de **conteúdos** no ensino do design de informação em Portugal.

A primeira é a área das infografias, dos processos de tradução e de dados quantitativos e de informação recorrendo ao desenho de síntese, aos processos narrativos e às metáforas visuais. Esta é uma área de trabalho onde se percebe mais a presença do autor, mais estética, mais relacionada com a complexidade e a subjetividade da mensagem, com maior dimensão semântica. É também uma área de abordagem mais acessível quando os conteúdos de design de informação aparecem integrados em áreas comunicacionais ou gráficas. É influenciada por autores como Holmes (2005), Cairo (2011) ou Tufte (2005, 2011).

Uma segunda área é mais comprometida com a interação e o utilizador, abrange a produção de textos claros e simples e instruções objetivas. Caracteriza-se por uma maior dimensão sintática, que procura responder ao sentido mais objetivo da ação humana.

Os temas tratados e os procedimentos utilizados para resolver os problemas de design de informação são influenciados por autores como Horn (2000), Jacobson (2000), Schriver (1997) ou Frascara (2011) e encontram paralelo com estudos realizados no âmbito da investigação em design de informação, como por exemplo Lenk (2011) ou Waarde & Spinillo (2011)

Metodologicamente, identificámos dois momentos concretos no ensino do design de informação: a apresentação teórica de conteúdos e a realização de trabalho prático.

A apresentação teórica dos conteúdos em design de informação apenas acontece quando a unidade curricular é exclusivamente dedicada a essa área de estudos ou, por outras palavras, essa é uma das principais características para identificar uma unidade curricular inteiramente dedicada ao ensino design de informação. Neste caso o ensino do design de informação tem início com a aprendizagem teórica dos seus fundamentos e princípios e evolui para a sua aplicação através do desenvolvimento de projetos de trabalho prático.

Nas outras situações de ensino, quando os conteúdos aparecem integrados em áreas comunicacionais ou gráficas, estes não são precedidos de grande contextualização teórica, não partem, portanto, dos seus fundamentos específicos. Não constituem por isso, exercícios da sua aplicação prática, são antes a exploração prática de conteúdos comuns a diferentes áreas do design que são transversais, multidisciplinares ou interdisciplinares.

Em qualquer dos casos, a metodologia de ensino utilizada pelos docentes para provocar a aprendizagem dos conteúdos é o desenvolvimento de projetos baseados na resolução de problemas, modelo baseado na interação professor-aluno e fortemente influenciado pelo método bahausiano.

Uma situação final diz respeito à necessidade de integração no modelo de ensino, de experiência prática a adquirir através de estágios complementares fora das instituições. Aqui sobressai o enorme esforço que é feito no ensino superior português para proporcionar aos alunos, após a concretização dos seus projetos, contacto com a realidade, com a opinião e o julgamento do outro, seja através da disseminação dos trabalhos entre pares, seja através da simulação das condições reais de trabalho. Percebemos ainda que a experiência real de trabalho só acontece em situações muito particulares, em que os projetos de investigação são desenvolvidos em parceria com instituições e organismos oficiais de serviço público nacional e, em alguns casos, de ação internacional.

Concluimos por fim que, apesar de uma realidade frágil, o ensino do design de informação em Portugal começa a apresentar alguma autonomia curricular, própria de uma área de estudos independente.

A nossa investigação revela que esse ensino começa a ser constituído por um conjunto de procedimentos e práticas, aplicados por um crescente número de docentes que o lecionam e valorizam. A sua ação é ainda mais importante porque identificamos nos modelos seguidos uma evidente sobreposição com os autores e com a bibliografia de referência na área.

5 Conclusões

Com o objetivo de incentivar a adoção de conteúdos e metodologias comuns, que contribuam significativamente para o reconhecimento e autonomização do ensino do design de informação em Portugal, concluimos o nosso estudo com a apresentação de um conjunto de recomendações para o seu ensino.

Apoiados na triangulação da informação decorrente deste trabalho, essas recomendações estabelecem já alguns parâmetros no que respeita à estrutura de uma unidade curricular, relativamente aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos tratados e às metodologias de ensino, assim como propõe uma bibliografia de apoio a professores e alunos.

Atualmente a possibilidade de qualquer instituição portuguesa de ensino superior propor, a título individual, a abertura de um curso em design de informação não constitui uma prioridade no panorama nacional, até porque essa oferta foi já tentada há alguns anos sem sucesso. No entanto, o design de informação continua a ser uma área que necessita de formação superior e ainda que essa formação exija também um corpo docente mais preparado e atualizado para uma especificidade que não existe em Portugal, pensamos que a realização do ENDI, contribuiu decididamente para o encontro desse grupo de profissionais.

A existência desse grupo poderá também, num futuro próximo, ajudar a promover ativamente o intercâmbio entre docentes de design de informação, prestar apoio a projetos de investigação conjunta e realizar outros encontros académicos.

A sua ação mais aguardada será certamente a criação conjunta de um currículo próprio para o ensino do design de informação o que, a muito curto prazo, poderá dar origem a um curso de mestrado, desenvolvido entre diferentes instituições de ensino superior, como aliás foi sugerido no ENDI.

Prepara-se a realização de um segundo Encontro de design de informação em Portugal, desta vez procurando na investigação e na prática do design de informação, sustentação teórica para a formação de um currículo adaptado às necessidades nacionais de formação de profissionais de design de informação.

Referências

- Blumer, H. (1969). The methodological position of symbolic interactionism *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley, Los Angeles and London University of California.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Cairo, A. (2011). *El arte funcional: infografia y visualizacion de informacion* (1ª ed.). Madrid: Alamut.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: Sage Publications.
- Dawson, C. (2007). *A practical guide to research methods: a user-friendly manual for mastering research techniques and projects* (3ª ed.). United Kingdom: How To Books Ltd.

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. Parreira, Trans.). Lisboa: Monitor.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência e Educação (Bauru)*, 11(2), 327-345.
- Holmes, N. (2005). *Wordless diagrams*. New York: Bloomsbury Publishing PLC.
- Horn, R. E. (2000). Information design: emergence of a new profession. Em: R. Jacobson (Ed.), *Information design* (pp. 15-33). Massachusetts: Mit Press.
- Jacobson, R. (2000). Introduction: why information design matters. Em: R. Jacobson (Ed.), *Information design* (pp. 1-10). Massachusetts: Mit Press.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5ª ed.). USA: SAGE Publications Inc.
- Lenk, K. (2011). Narraciones visuales simples. Em: J. Frascara (Ed.), *¿Qué es el diseño de información?* (1ª ed., pp. 171-176). Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2ª ed.). USA: Sage Publications.
- Schriver, K. (1997). *Dynamics in document design* (T. Huson Ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tufte, E. R. (2005). *Visual explanations: images and quantities, evidence and narrative*. Cheshire, Connecticut: Graphics Press LLC.
- Tufte, E. R. (2011). *The visual display of quantitative information* (2ª ed.). Connecticut: Graphics Press LLC.
- Waarde, K. v. d., & Spinillo, C. (2011). El desarrollo de información visual acerca de fármacos en Europa. Em: J. Frascara (Ed.), *¿Qué es el diseño de información?* (1ª ed., pp. 166-170). Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Sobre o(a/s) autor(a/es)

Sandra Cristina Gonçalves da Silva, Doutoranda em Design, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Portugal, < sandra.silva@fa.ulisboa.pt>

Fernando José Carneiro Moreira da Silva, Professor Catedrático, Faculdade de Arquitetura. Universidade de Lisboa, Portugal, <fms.fautl@gmail.com>