

Lugares da autonomia e do afeto em uma oficina de desenho

Places of autonomy and affection in a drawing workshop

Leonardo Sidaoli; Mestre; ESDI/UERJ

leosidaoli@gmail.com

Ricardo Artur Pereira Carvalho; Doutor; PUC-Rio

rartur@esdi.uerj.br

Ricardo Cunha Lima; Doutor; ESDI/UERJ;

ricardo.oclima@ufpe.br

O artigo trata dos lugares da autonomia e do afeto no processo de formação de desenhistas. A partir da observação de uma oficina de desenho e da entrevista com dez estudantes, a análise levou a um conjunto de categorias emergentes que indicavam como o processo de aprendizagem era entendido. Dentre as categorias, destaca-se o papel da autonomia e do afeto como aspectos importantes, reconhecidos pelos estudantes como fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens. Consideraram-se as diferenças entre o ensino formal e não-formal e como o último contribui para maior proximidade entre estudantes e professores. Ao fim, se afirmam as contribuições das reflexões para o campo do design.

Palavras-chave: Design; Autonomia; Afeto.

The paper focus on autonomy and affection in the educational process of designers. The study is based on observation of a drawing workshop and interviews with ten students. The analysis lead to a set of emerging categories that indicates how learning is perceived. Amongst categories, the role of autonomy and affection were distinguished as fundamental aspects identified by students in their learning development. Regarding differences between formal and informal education, the study points out how the former contributes to bring students and teacher together. At last, the paper indicates contributions to reflections in design field.

Keywords: Design; Autonomy; Affection.

1 Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre os lugares da autonomia e do afeto no processo de formação de desenhistas, buscando compreender como esses aspectos impactam as relações pedagógicas entre alunos e professores através da percepção dos estudantes. O trabalho apresenta parte resultados da dissertação de mestrado “O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na formação de desenhistas” (SIDAOLI: 2022) a partir do qual duas das temáticas emergentes foram a questão da afetividade e da autonomia. Embora o tema central do estudo fosse a aprendizagem de desenho e não enfatizar mais especificamente o campo do Design, os resultados do estudo permitiram observar e identificar aspectos que também contribuem para uma ampla reflexão sobre o ensino em Design.

Para relacionar educação e design, articulamos as ideias de Paulo Freire, Richard Sennett e Donald Schön, buscando organizar seus pensamentos para estruturar o nosso olhar sobre a autonomia no contexto de uma oficina de desenho no Rio de Janeiro. É importante considerar que as visões dos autores sobre o tema não são conflitantes nem idênticas, mas apontam focos distintos do mesmo processo. Contudo, são unidos pelo enfoque do processo de aprendizagem em um determinado espaço: a escola (Freire), a oficina (Sennett) e o ateliê (Schön).

A pesquisa teve por objetivo é investigar o estudo do desenho em uma oficina na cidade do Rio de Janeiro e avaliar a influência desta modalidade no desenvolvimento da linguagem pictórica dos estudantes. Para alcançar o objetivo, entrevistamos dez pessoas que estudaram no estúdio Ventura. Nesse sentido, os objetivos das entrevistas com os estudantes eram:

- compreender como a modalidade pedagógica do espaço impacta no estudo e no seu desenvolvimento no desenho;
- investigar a maneira com a qual o estudante compreende o desenho enquanto ferramenta comunicativa, expressiva e criativa;
- entender de que maneira o desenho se manifestou ao longo da trajetória escolar do estudante anterior à oficina.

Fica evidente que os objetivos do trabalho e da entrevista não previam ainda as questões da autonomia e do afeto no horizonte da pesquisa. Foi ao longo do processo de investigação e análise que identificamos estes dois temas emergentes das falas dos entrevistados. Nesse sentido, embora o foco da investigação se detinha sobre a como a modalidade pedagógica da oficina impacta o desenvolvimento do desenho, a questão da autonomia e da afetividade se tornaram aspectos-chave para essa compreensão. Por esse motivo, destacamos este aspecto para apresentá-lo como no artigo.

O presente artigo apresenta parte do processo de pesquisa e encontra-se organizado na seguinte estrutura: primeiramente, apresentamos o conjunto de referências que orientaram a pesquisa e influenciaram a interpretação dos resultados. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, especialmente o planejamento e condução das entrevistas e os procedimentos de análise dos resultados. Depois, apresentamos os resultados das entrevistas, apresentando trechos das falas dos entrevistados. A seguir, desenvolvemos uma discussão articulando os resultados com o referencial teórico. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 Referencial

Paulo Freire trata da educação preocupando-se com o processo de emancipação pedagógica dos sujeitos, para quem a autonomia atua na liberdade dos estudantes exercerem juízo crítico

sobre a sua realidade, dialogando consigo e com o mundo ao redor. Porém, também se preocupa com a tensão entre autoritarismo e liberdade. Freire desenvolve seu conceito de autonomia em oposição a noção de educação bancária, que se manifesta na autoridade e poder do professor (2011, p.53) e a quem o estudante se encontra assujeitado. Para Freire é importante promover experiências de liberdade, pois “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE: 2011, p.94).

Richard Sennett também aponta uma tensão entre autoridade e autonomia na oficina do artífice. Isso se dá porque, no contexto daquela oficina, o aprendizado se dava em uma relação mestre-aprendiz, onde o mestre detinha muito conhecimento sobre um determinado saber e com quem o aprendiz iria desenvolver suas habilidades a partir da experiência prévia e reconhecida de um mestre. Na prática, isso quer dizer que a autonomia está ligada diretamente ao contexto do exercício do trabalho.

Sennett (2015, p.66) define autonomia como “trabalho autossuficiente realizado sem a interferência do outro”. Podemos entender, a partir da preocupação do autor com o universo do trabalho e o seu exercício na oficina, que Sennett pensa a autonomia como a capacidade que os indivíduos têm de exercer liberdade criativa no seu trabalho sem que outros interfiram diretamente nas suas decisões.

Por outro lado, Paulo Freire não conceitua autonomia diretamente. Sua argumentação parte da premissa que a ideia de autonomia é algo compreendido. No entanto, de forma indireta, podemos inferir que, ao pensar a educação como uma prática que visa emancipar os sujeitos, orientado a um pensamento progressista e democrático de sociedade, a autonomia em Freire é a plena capacidade que os educandos desenvolvem para exercer juízo de forma livre sobre os fenômenos do mundo.

Já Donald Schön discute o processo de aprendizado dentro de um ateliê de arquitetura, onde também atuam e se articulam saberes do campo do design. Ele identifica haver um exercício de suspensão temporária da autonomia do estudante para que ele mergulhe em um aprendizado sob a orientação de um professor experiente. Esse processo, uma vez finalizado, promoverá no estudante as condições para que ele se transforme em um profissional autônomo, exercendo sua profissão com liberdade crítica e habilidades plenamente desenvolvidas.

Embora os três autores tenham abordagens divergentes sobre o papel da autonomia como parte do processo, identificamos que todos sublinham a importância desta como um fim. Se por um lado Freire advoga pelo conhecimento pregresso e a autonomia dos estudantes desde início em uma prática educativa, por outro lado, Sennett e Schön não valorizam estes aspectos no processo de educação profissional. Ainda assim, os três autores convergem para a importância da atuação autônoma dos estudantes ao fim do processo.

Quando falamos de afeto, Freire reflete sobre a importância de compreender o papel a afetividade no contexto de sala de aula, não criando oposição entre afeto e autoridade pedagógica, mas ao contrário, a entendendo como participante do processo cognitivo (FREIRE: 2011, p.123). Chama a atenção que, diferente de outras abordagens que separam estes aspectos, Freire destaca a implicação e correlação entre afeto e cognição.

Abigail Mahoney têm por base o trabalho de Henri Wallon, psicólogo francês que pensou o papel da afetividade no desenvolvimento psicológico da criança. Para a autora (MAHONEY 2010, p.15), os aspectos motores, afetivos e cognitivos possuem estruturas próprias, mas funcionam de forma integrada. Assim, o fato dessas estruturas se correlacionarem gera

ressonâncias entre elas, as impactando entre si e no desenvolvimento da pessoa. A ideia central é não ser possível vivenciar experiências no campo motor, cognitivo ou afetivo sem impacto nessas correlações e no ser humano.

Temos, portanto, uma compreensão teórica que relaciona os processos afetivos aos processos cognitivos. Essa é uma relação muitas vezes negligenciada nos processos educativos, especialmente naqueles que focam na aquisição de habilidades técnicas e no ensino profissional. A afetividade não era um tema que esperávamos observar em uma oficina de desenho. Entretanto, as temáticas da autonomia e do afeto ganharam relevância a partir das falas dos estudantes entrevistados no estúdio Ventura. A partir de suas vivências no curso, junto ao professor Carlito Machado, os estudantes apontaram questões que contribuíram para a sua aprendizagem.

3 Metodologia

Como já foi apontado, este artigo se desdobra em uma dissertação de mestrado concluída em 2022. A pesquisa se apoiou nos relatos de dez estudantes que concluíram o ciclo básico de estudos proposto pelo professor Carlito Machado no estúdio Ventura, situado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

O espaço foi escolhido para a pesquisa pelo contato direto do autor da dissertação com o espaço, onde também foi aluno. A partir dessa experiência, intuímos que o ensino de desenho ali diferia de alguma maneira da vivência escolar e que, portanto, deveríamos investigar como a modalidade da oficina e do ensino não-formal contribuíam (ou não) para aprendizagem do desenho.

Inicialmente pensado como um estudo de campo, orientado pela observação participante, a pandemia de COVID-19 que irrompeu no ano de 2020 acabou levando a pesquisa para outra abordagem. Embora soubéssemos que o professor possuiria uma compreensão mais sistematizada sobre seus métodos e processos pedagógicos, interessou-nos mais observar como a abordagem impactava os estudantes a partir de suas próprias percepções.

Desse modo, organizamos um conjunto de entrevistas com dez estudantes que haviam concluído o “ciclo básico” de estudos. O critério de seleção dos entrevistados foi pensado em conjunto com o professor do estúdio, onde se buscou diversidade de gêneros, idade, origem social e perfil profissional. Ao fim, chegamos a um conjunto formado por seis mulheres e quatro homens.

As perguntas elencavam aspectos como a experiência pregressa, a formação escolar, o perfil profissional e depois focavam em compreender as particularidades daquele espaço. Nesse sentido, questionamos sobre diferenças entre a abordagem pedagógica da oficina e a abordagem escolar, mudanças na forma de perceber e desenhar, sobre a relação entre a pedagogia e aprendizagem, sobre mudanças sobre o conceito de desenho e outras habilidades adquiridas. As perguntas foram divididas em três tipos em relação aos objetivos da pesquisa: contextuais (distante); importantes (indireta) e cruciais (direta).

Os relatos foram registrados por entrevistas, realizadas de forma ‘online’ entre maio e junho do ano de 2021. As entrevistas foram gravadas e transcritas e procedemos a uma primeira síntese a partir de fichas que resumiam as respostas dos entrevistados para cada pergunta.

Você acha que aprendizagem na oficina Ventura se parece com aprendizagem em uma escola? Por quê?

ALANA
Designer

Não. Porque na oficina há mais respeito ao ritmo individual. Há uma atenção mais específica as demandas de cada um.

JOYCE
Tatuadora

Não. A ausência de prazos, respeito ao tempo individual e as necessidades específicas da vida do estudante são levadas mais em consideração que na escola.

NINA
Estudante do ensino médio

Não. Pensa que na escola você tende a produzir mais relacionado a nota e isso prejudica o aprendizado, diferente da oficina.

AMANDA
Designer

Não. Pensa que se a escola fosse melhor, se pareceria mais. Vê tudo diferente, como a disposição das cadeiras, o tempo, os interesses individuais e a individualidade.

JULIO
Tatuador

Não. Porque não o professor na escola não atua como orientador, tutelando o conhecimento, propondo outras visões. Não há respeito ao tempo individual nem incentivo a autonomia.

VANESSA
Psicóloga

Não. Mas pensa que teve poucas referências no assunto e acredita que pode haver outras escolas diferentes. Contudo, pensa que são experiências muito diferentes.

CARLOS
Tatuador / Ilustrador

Não. Pensa que a relação professor-aluno foi mais humana na sua experiência na oficina. A questão afetiva é importante para ele.

LUIZ
Tatuador / Ilustrador

Pensa que são distantes. Entende a escola como mais teórica e a oficina mais prática. A oficina é mais afetiva. O valor do tempo individualizado, dedicação e estudo.

ÉVELYN
Designer

Não. Pensa que a oficina respeita mais a individualidade dos alunos, adaptando o conteúdo passado de acordo com o estudante e com os desejos que ele tem no desenho.

LUCIANO
Designer

Não. Pensa que na sua experiência, a escola funcionou como aguador dos seus sentidos. Considera que há pouco envolvimento da escola com o desenho, dependente do método do professor.

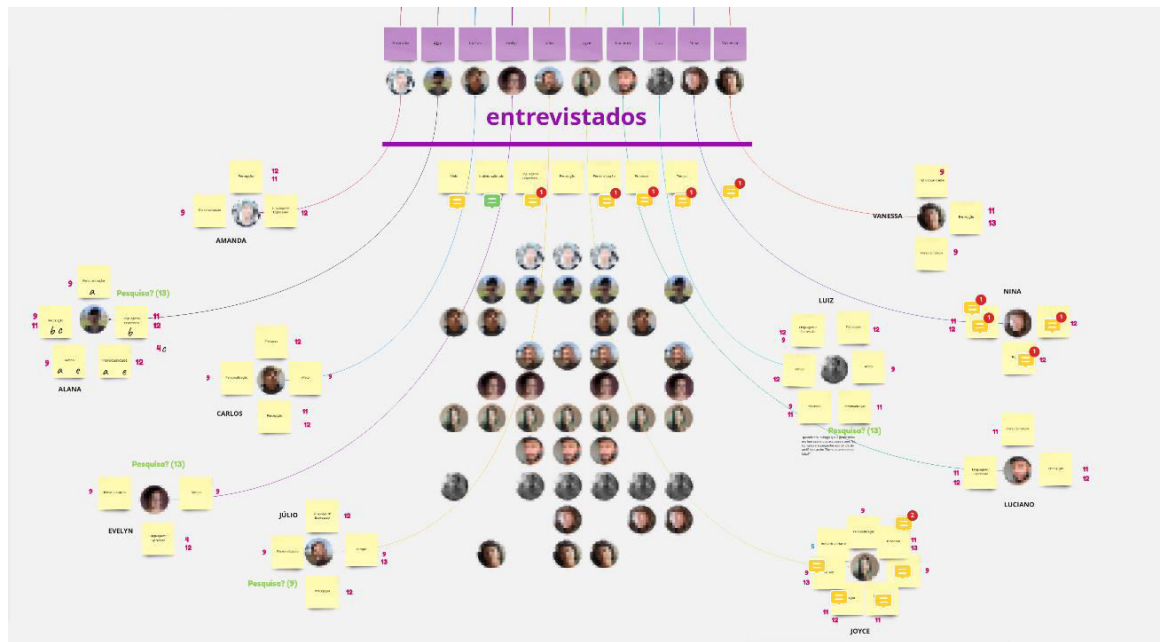
Pergunta 9
Tipo *Crucial*

Fonte: O autor (2022)

Em seguida, passamos por um processo de pré-análise exploratória, onde foram identificadas algumas categorias temáticas emergentes. Essas categorias eram avaliadas a partir da recorrência e relevância. O critério de recorrência foi observado quando um ou mais entrevistados tratavam do mesmo tema e retornavam a ele ao longo da sua entrevista. Já o critério de relevância foi observado quando o tema se relacionava diretamente com os objetivos da pesquisa. Algumas categorias foram alteradas ou excluídas quando não atendiam os critérios acima, ou quando estavam incluídas em outra categoria mais abrangente.

Um grande quadro foi organizado na plataforma Miro para identificar quais entrevistados tratavam de qual tema e quais categorias eram mais ou menos recorrentes. O quadro permitiu uma abordagem visual que favorecia o reconhecimento e uma visão mais geral das categorias emergentes.

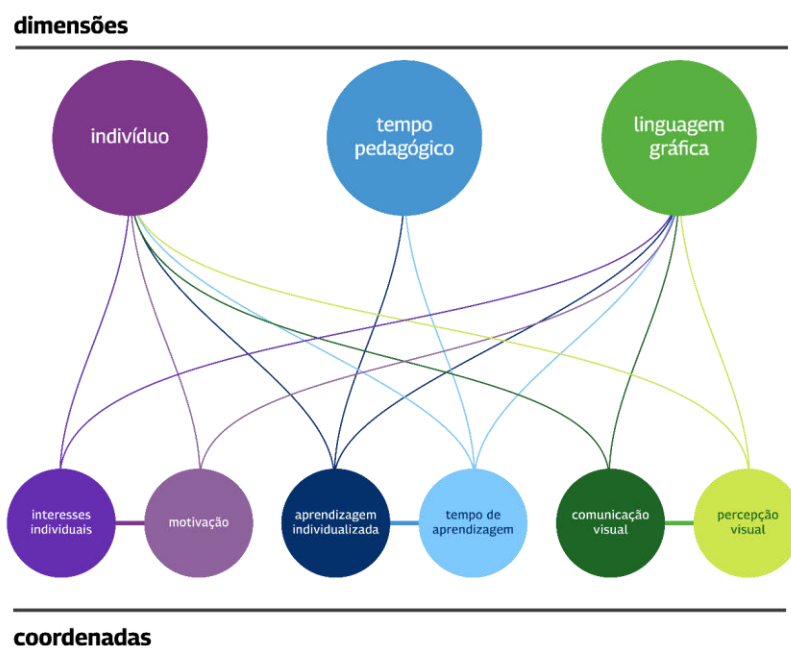
Figura 2 — Quadro visual no Miro



Fonte: O autor (2022)

Ao fim desse processo, chegamos a um conjunto de categorias que classificamos em um esquema concebido nos termos de dimensões e coordenadas. Para as dimensões, situamos categorias mais abrangentes que se relacionavam com outras categorias. Nas coordenadas, identificamos categorias mais específicas que se relacionavam a uma ou mais dimensões.

Figura 3 — Esquema visual de dimensões e coordenadas de análise



Fonte: O autor (2022)

A partir das dimensões e coordenadas, passamos à etapa de análise propriamente dita das falas dos entrevistados. Elencamos trechos das falas dos estudantes que evidenciavam as categorias encontradas, buscando aspectos comuns que servissem a uma descrição detalhada da categoria. Os eixos e coordenadas propostos para a análise serviram de tema para a discussão dos resultados, voltando ao referencial teórico consultado.

Duas categorias emergentes não se encaixaram no esquema dimensão-coordenadas que organizamos, pois, consideramos que elas atravessam o processo educacional na totalidade e não respondiam às coordenadas do indivíduo, do tempo pedagógico ou da linguagem pictórica, mas se conectavam a todas elas. Essas categorias eram a autonomia e o afeto, que discutiremos a seguir.

4 Resultados

Conforme mencionado, a autonomia e a afetividade ganharam relevância em nossa análise conforme eram percebidos como aspectos transversais nos processos educacionais vivenciados pelos estudantes. A autonomia do sujeito na oficina mostrou-se importante porque percebemos a sua contribuição para a participação consciente do estudante no seu próprio processo educativo. Ela permite que este desenvolva suas próprias percepções do processo e o convida a manifestar desejos, vontades e anseios, que também participam do contexto de aprendizagem e orientam, em algum grau, temáticas no desenho para aprendizagem. Além disso, por abraçar o contexto de vida do estudante, tratando-a como mais uma variável a ser incorporada no processo pedagógico, o aprendizado em oficina não exclui a existência do estudante fora dela. Ao contrário, a convida a fazer parte do aprendizado, respeitando a sua dignidade, incentivando a sua autonomia e a sua história de vida.

Paulo Freire falava sobre a importância da dignidade e do respeito que devemos ter a autonomia do ser do educando, pois esse era um aspecto fundamental ao qual educadores não podem abdicar: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE: 2011, p.51). Freire valoriza a autonomia dos educandos no processo pedagógico, além de uma prerrogativa ética, porque ela se contrapõe à educação tradicional e ao processo bancário da educação, onde a relação entre conhecimento, professor e aluno não é dialógica, mas sim onde o docente detém todo o saber e o estudante apenas o absorve, em uma relação educacional meramente passiva.

Em paralelo, ao identificarmos como os interesses individuais e as motivações no processo de aprendizado da oficina se interagem, observamos que aquilo que o estudante pensa, imagina ou sente faz parte daquele aprendizado, naquele espaço, naquelas relações. Assim, identificamos que o ambiente é propício para uma participação mais ativa dos mesmos, fazendo com que falem mais sobre suas ideias, sobre conteúdos que desejam aprender, sobre dúvidas, questões, etc. Estas condições pedagógicas ampliam a percepção dos estudantes sobre seus estudos, conhecimentos e vontades, fomentando a autonomia. A autonomia também pode ser percebida quando os estudantes se sentem confortáveis para direcionar os seus próprios estudos na oficina ao longo do processo e na relação entre seu aprendizado.

Mas falar de autonomia também pressupõe refletir sobre o seu contraponto, a autoridade. Essa é uma questão importante quando se fala de autonomia: discutir a tensão existente entre ela e a autoridade, condição que também está presente no contexto do aprendizado em oficina. Refletiremos melhor sobre esta tensão no tópico de discussão.

Os lugares da autonomia e do afeto no processo de aprendizagem no estúdio Ventura estão ligados às diferentes dimensões e coordenadas identificadas ao longo do processo de análise. Um dos aspectos salientados foi a coordenada da aprendizagem individualizada. Conforme o estudante Júlio apresenta:

Eu acho que em grande parte é isso que o Carlito faz. Ele apresenta métodos e (...) dependendo do estudante, ele pula um método e depois volta. Aí você faz os primeiros exercícios, mas depois, para ter uma noção mais ou menos de onde a gente tá em relação ao desenho. Mas a partir disso ele vai mostrando ideias, mostrando outros pensamentos, passa vídeos, passa livros que podem ser interessantes. E o mais interessante é essa coisa dele não cobrar um tempo, né? Não é que nem na escola onde você está ali numa linha de produção. Você tem que atender aquela dinâmica, aquele tempo que é imposto pra você concluir aquilo. No Carlito você não tem isso, né? Quem dá essa dinâmica do tempo é você mesmo! Então você tem muita autonomia sobre o seu aprendizado. JÚLIO. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

A partir do depoimento de Júlio, notamos como processo nesse espaço educativo não-formal possibilita que as individualidades dos estudantes sejam valorizadas. Assim, ao incentivar interesses e características particulares dos estudantes, a oficina amplia a consciência deles sobre os seus processos pedagógicos, convidando-os a serem mais participativos e os incentivando a se colocarem nesse processo. Não é um convite direto, como se o professor incluísse a participação como parte de um exercício ou uma dinâmica, mas sim que ocorre naturalmente a medida em que o estudante se sente confortável com a sua experiência, fomentando a sua autonomia.

Outro aspecto importante para a construção desse processo de autonomia se relaciona à coordenada do tempo de aprendizagem. Como nos apresenta a estudante Nina:

Eu comecei a entender, por exemplo, que nem todo desenho vai sair no mesmo dia, que é o que eu geralmente fazia. Ou em pouco tempo, que pode demorar. Teve artista que demorou anos pra fazer um quadro, então é uma coisa que demora. Aprender a ter principalmente disciplina, que é uma coisa que eu não tenho muito, mas naquelas horas eu consegui tirar não sei de onde e eu fui fazendo. E a não me frustrar também se saísse uma coisa errada, feia. NINA. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

Na fala da Nina, por exemplo, percebe-se que ela construiu uma noção diferente do tempo ao compreender as 'nuances' temporais mais específicas dos processos do desenho. Que existem desenhos que podem ser realizados de forma acelerada e outros requerem um tempo maior. Além disso, evidencia-se na fala da entrevistada a ideia do tempo como uma rotina de estudos, chamada por ela de disciplina, onde se consegue separar um determinado tempo do dia para desenhar. Tempo e aprendizagem se correlacionam em um processo pedagógico individualizado na oficina. Esses aspectos se correlacionam com o desenvolvimento da autonomia da estudante, conforme ela se propõe a se envolver nos estudos propostos e a construir as suas próprias percepções sobre o seu processo.

O papel da autonomia também se revela em relação aos interesses dos estudantes. Quando questionada sobre a oficina se parecer com uma escola, a estudante Amanda reflete sobre o contexto escolar que conhece e o diferencial da oficina Ventura ao dar importância aos seus interesses, quando diz que:

Eu acho que parece com o que seria se a escola fosse um pouco melhor (risos). Tem uma estrutura meio de escola, mas é bem mais livre, tem uma base que você tem, só que depois você meio que vai fazer o seu próprio caminho. (...) Só o modo como a gente senta, é um círculo, sabe? Não é cada um numa fileira, todo mundo olhando pro professor. É todo mundo meio que se olhando. (...) Eu acho que só de você poder direcionar [grifo nosso], porque não é um curso de desenho que vai fazer você dominar todos os desenhos do mundo, porque isso não existe e ele já parte dessa premissa. Você tem que meio que ir pra um caminho que te interessa, sabe, acho que a escola ignora muito a individualidade [grifo nosso]. (...) A escola faz meio que você tem que ser bom em tudo, você não tem nenhum poder de decidir o que você vai estudar [grifo nosso], isso é meio torturante. AMANDA. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

A primeira reflexão fala sobre os interesses individuais quando, ao comparar com a escola, a estudante coloca como diferencial do estúdio Ventura a possibilidade de direcionar suas escolhas. Outra fala que confirma a relevância dos interesses individuais no processo pedagógico da oficina é quando ela afirma a importância deles como manifestação da sua individualidade no processo de aprendizagem. Ao comparar com a sua experiência na escola, a estudante identifica que a escola torna o processo mais impessoal e menos individual, ressaltando a ausência de decisão sobre o que se vai estudar, revelando como o processo vivido na oficina fomenta mais a sua autonomia.

Sobre a dimensão do afeto, notamos como o aspecto é valorizado pelos estudantes em seu processo formativo. A estudante Joyce assinala a compreensão e flexibilização dos prazos por parte do professor:

Eu virei pra ele hoje falei assim: “Carlito, desculpa, eu não fiz nada essa semana”. Aí ele: “Juliane, mas a vida de todo mundo é corrida” (risos). Ele me acalma de um jeito, que ele não tá dando prazo. E ele mesmo fala “Joy, pega quando você estiver de bem, quando você estiver com um dia bom você pega e faz”. Ele não fala essa questão do prazo. Então, justamente, eu pego quando eu tô bem. E quando eu tô bem eu executo um bom trabalho. Mas, se tivesse prazo, eu teria que pegar num dia ruim. E eu pegando num dia ruim, eu já estou falhando o trabalho todo, entende? E é uma coisa que eu consigo fazer com calma, com paciência e acaba ficando um bom resultado. JOYCE. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

Notamos pela fala de Joyce a atenção dada às condições individuais de cada estudante. Outro aspecto relevante diz respeito a como isso se reflete na própria percepção do desenho. O estudante Luiz indica essa mudança a partir da valorização de seu próprio trabalho.

Eu acho que do meu [desenho], primeiro, foi até considerar que eu desenhava mesmo, que não era só rabisco, sabe? Que eu já desenhava. E dos outros também, acho que da mesma perspectiva assim. E até colocar mais valor nas coisas, nas pequenas coisas. Assim que antes eu separava o desenho num sentido muito mais [definido pela] a coisa técnica, acadêmica do desenho, sabe? E eu achava que eu não desenhava, que eu desenhava, mas... [não muito bem]. É sempre aquela “ah eu desenho, mas...” [com ressalvas], sabe? E depois [de entrar na oficina] tipo “Não, eu desenho”. LUIZ. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

Em consonância com a valorização do próprio trabalho, observamos na análise da coordenada “motivação” a maneira como os estudantes buscam se aprimorar e como isso impacta sua autoestima. Na fala de Luciano, ao ser perguntado se a oficina contribui para melhorar o desenho, ele afirma:

Isso eu não tenho dúvidas. Assim, eu nunca pensei que eu fosse ser capaz de desenhar um rosto de uma pessoa de forma realista, entendeu? E ali eu vi que eu pude, que eu fui capaz, que eu sou capaz [grifo nosso]. E que eu acho que qualquer um é capaz se quiser, se dedicar e de uma forma fácil. Porque o método que o Carlito usa torna o que seria impossível para um leigo, pra uma pessoa, algo palpável e fácil. Mesmo que você fique ali, meses, num desenho você vai finalizar e você vai se sentir gratificado por ter conseguido finalizar, é como um prêmio, uma vitória mesmo, você conseguir finalizar aquele trabalho [grifo nosso]. LUCIANO. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

Outro aspecto do afeto e como se relaciona à motivação dos estudantes está ligado ao acolhimento. Ao ser perguntado se a aprendizagem na oficina se parece com a escola, o estudante Carlos responde:

Cara, depende. Em termo de você sentar e estudar e ter algumas formas pra você chegar no objetivo do desenho, sim [a oficina tem a ver com a escola]. Mas se você for parar pra comparar em relação a relacionamento professor e aluno, a comunidade dentro do próprio Estúdio Ventura e essas coisas, não acho não, cara [grifo nosso]. Eu acho que ali é uma coisa muito mais acolhedora. Eu acho que é muito mais humano, sabe? Eu acho que não é igual na escola, que assim “Não, cê tem que estudar essa parada aqui e ponto, acabou mano”. Não tem essa, sabe? Quer dizer, o cara não vai chegar pra você, pelo menos nas minhas experiências, ele não vai chegar pra você e vai tipo “Não, vem cá, olha só, isso aqui, isso aqui, isso aqui”, porque eles não têm paciência pra ensinar uma única pessoa [ensino mais individualizado], né? Eles precisam ensinar uma caralhada de gente, eles dão aula pra uma porrada de pessoas. Então não tem aquela coisa individual, sabe? Não tem aquela atenção maior, que o Estúdio Ventura dá, entendeu? E isso pra mim é muito importante [grifo nosso]. CARLOS. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

O tom do entrevistado ao longo da entrevista revelou a dimensão afetiva do processo para este estudante, razão pela qual, embora por um lado falamos sobre o processo individual de aprendizagem, o grande cerne para o Carlos é o aspecto afetivo da relação professor-aluno, da importância desse elo e como isso é um fator de motivação para permanecer na oficina, pois se sentia acolhido.

A partir dos pontos destacados, ressaltamos os papéis que a autonomia e o afeto assumem nas falas dos entrevistados. Eles se relacionam às coordenadas analisadas que abrangem a aprendizagem individualizada, o tempo de aprendizagem, a percepção visual e a motivação dos alunos. Não constituíram dimensões ou coordenadas de análise, mas atravessam os diferentes aspectos apresentados nas falas dos estudantes.

5 Discussão

Freire (2011) sinaliza a importância do que ele nomeia como “prática da autoridade coerentemente democrática”. Ele reafirma a importância de o processo educativo não ser

como uma lista de tarefas a serem cumpridas e reflete sobre o papel da autoridade no contexto da autonomia como um processo que fundamenta a prática da liberdade dos sujeitos. Sobre isso, Paulo Freire diz que:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida. O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. (FREIRE: 2011, p. 82-83).

É importante ressaltar que o termo “democrático” enunciado por Freire advém da sua concepção de educação emancipadora na relação entre os indivíduos e progressista no contexto da sociedade. Por essa razão, o autor faz uma ressalva importante: de não vivenciar a autoridade como um exercício de autoritarismo, admitindo que essa é uma tensão complexa e conflituosa, que Freire considera ainda não bem resolvida. A autoridade, então, é um exercício de bom-senso por parte do professor (2011: p. 53).

Richard Sennett também reflete a tensão existente entre autoridade e autonomia na sua discussão sobre o exercício do trabalho manual e o seu aprimoramento por parte do artífice na oficina. O autor discute sobre como esse processo está ligado ao desenvolvimento da habilidade artesanal, refletindo que o desenvolvimento do artífice e da qualidade excepcional do seu trabalho também está ligado aos aspectos relacionados a esta tensão. O autor diz que "A história social da habilidade artesanal é em grande medida uma história das tentativas das oficinas de enfrentar ou evitar questões de autoridade e autonomia." (SENNETT, 2015, p. 67).

Em um certo sentido, estas duas questões estão inseridas nos contextos de aprendizagem, seja na escola, na oficina, no estúdio ou no ateliê de design. O que diferencia é o quanto, dentro de cada contexto, essas duas questões encontram eco como postura, reflexão e discussão, funcionando como pontos importantes no processo de aprendizagem, pois nem todo o processo educativo deseja desenvolver a autonomia ou exercer autoridade de maneira distorcida. Por essa razão, Freire argumenta que a autoridade do professor em sala não pode se transformar em autoritarismo, subvertendo o papel ético do docente e destruindo a prática da liberdade do educando no seu exercício da autonomia.

Outro autor que nos ajuda a compreender essa questão é Donald Schön quando ele discute a tensão entre autonomia e dependência na relação mestre a aprendiz, entre professor e aluno (2007: p.80). Aqui, o autor reflete sobre como o processo de aprendizado no ateliê é um convite para que o estudante abra momentaneamente mão da sua autonomia e viva um relacionamento temporário de confiança e dependência com seu professor. Mas apesar desta configuração transitória na relação ensino-aprendizagem, o professor não deve exercer autoritarismo, mas sim autoridade, relacionada diretamente as competências que o credencia no exercício de um determinado saber, no caso do ateliê exemplificado por Schön, que diz que:

Ele [o estudante] torna-se dependente de seus instrutores e passa a esperar que eles o ajudem a adquirir compreensão, instrução e competência. À medida que suspende voluntariamente sua desconfiança, ele também suspende a autonomia — como se voltasse a ser criança. Nesse dilema, o estudante é mais ou menos vulnerável à ansiedade, dependendo das forças ou fraquezas que traz para o ateliê. Se ele é facilmente ameaçado pela rendição temporária de seu sentido de competência, então seu risco de perda parecerá alto. Se ele já vier desacreditando naqueles que têm autoridade e pronto a vê-los como manipuladores, especialmente se não estiver consciente de suas predisposições a perceber, então a suspensão voluntária da desconfiança pode parecer difícil ou até impossível. O instrutor tem um dilema complementar ao do estudante. Ele sabe que não poderá inicialmente comunicar-lhe aquilo que sabe sobre o processo de projeto. E sabe que o estudante, como um postulante a quem se pediu que desse um salto no escuro para aprender, só pode ter boas razões para estar agindo, se começar a agir. Não importando o quanto o instrutor não goste de pedir que o estudante abra mão de sua autonomia, ele deve convidá-lo para entrar em um relacionamento temporário de confiança e dependência. (SCHÖN: 2007, p.80).

Embora o caso exemplificado por Schön se passe em um ateliê de arquitetura, poderia ser ampliado para uma relação professor-aluno em uma oficina de desenho ou um em um ateliê, ou estúdio de design, bem como em uma sala de aula, pois a autoridade conferida ao professor por sua experiência em um determinado campo de saber também é um exercício na tensão autoridade-autonomia, quando se pensa um processo educativo emancipador.

A estudante Alana, por exemplo, ao ser perguntada sobre o que mudou em relação a sua percepção sobre os desenhos dos outros, diz que:

Sim, porque eu passei a enxergar outras coisas. Como que era um traço, como que essa pessoa representava a sombra [grifo nosso]. Que nem quando você trabalha com tipografia, qualquer letreiro, você vai prestar atenção na fonte, né? Então é a mesma coisa. Qualquer desenho que você, que eu veja na internet hoje, às vezes até me hipnotiza, processo de desenho então no youtube, eu fico hipnotizada, eu fico olhando horas. Como que a pessoa faz, como que ela conseguiu aquele efeito [grifo nosso]. ALANA. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

Notamos em sua fala curiosidade e autonomia, pois a estudante começa a buscar em outros trabalhos uma compreensão própria de como aquele processo de desenho se realiza e como aquele desenhista chegou aquele resultado. Os processos vivenciados na oficina estimularam a busca por compreender processos de outras pessoas e entender como eles chegaram a determinados resultados, a exemplo

No caso da oficina Ventura, as falas apresentadas neste texto refletem como a autonomia está presente no processo pedagógico, enquanto a autoridade do professor e sua experiência no desenho e no design é reconhecida, sem que, no entanto, isso se configure em um autoritarismo pedagógico. A fala dos estudantes demonstra justamente o oposto e nos permitem assinalar que a tensão entre professor e alunos na oficina se desenvolve em um equilíbrio que respeita o processo dos estudantes, abraça as suas condições pedagógicas, laborais e de vida e gera como resultado deste processo educativo a autonomia.

Entendemos que este processo pedagógico é relacional, alimentado pela estrutura não-formal do espaço, contribuindo para que os estudantes na oficina Ventura experienciam um processo educativo e cotidiano através da autoridade e experiência do professor, desenvolvendo a partir de onde estão, as suas habilidades no desenho. A pluralidade dos entrevistados, de psicólogos a tatuadores, demonstra através de suas falas o quanto esse processo é enriquecedor em suas formações, não só no desenho, mas também como processo educativo, onde a autoridade e autonomia convergem para o desenvolvimento dos indivíduos.

Outra questão observada na fala dos estudantes, principalmente na relação com o professor na Oficina Ventura é sobre a questão da afetividade em seu processo pedagógico. Em algumas das entrevistas percebemos o carinho, o bem-querer e o afeto como parte integrante do processo que eles estão vivenciando nela.

A priori, aquilo que chama a atenção de uma pessoa para um determinado curso são as características e abordagens oferecidas para desenvolver uma habilidade ou conhecimento desejado. No entanto, observamos pelas entrevistas que a afetividade acaba se tornando uma condição para que o exercício pedagógico se torne mais duradouro e efetivo, visto que as construções surgidas dessa relação têm mais potencial em promover nos indivíduos incentivos para a continuidade no processo, ânimo para superar as dificuldades e desafios do aprendizado e confiança em quem direciona esse processo, ou seja, o professor. As falas dos entrevistados sinalizam esse entendimento, sobretudo quando observamos que essa relação de confiança também é uma base para que o estudante se sinta confortável em exercer autonomia no seu processo de aprendizagem ao longo do tempo.

O estudante Luiz coloca a questão afetiva em suas diversas formas na sua experiência de aprendizado na oficina:

Tipo, a gente tem uma relação muito próxima assim, muito de afeto mesmo, não só pelas trocas pessoais, mas também pelas profissionais. Tem uma troca de carinho também, você ver um trabalho de uma pessoa, um trabalho bonito de uma pessoa que você admira, isso é um carinho que você recebe, né? E imagino que ele [o professor] também deva sentir essa mesma coisa. De ver um aluno crescendo, ver um aluno aprendendo, ver um aluno dele prosperando. Deve ser mútuo. Acho que tem muito esse lugar aí tipo, que talvez o avanço ali, a técnica, o que eu aprendi da técnica ali, eu poderia ter aprendido sozinho. Talvez iria demorar mais tempo com outra pessoa. Não diminuindo a capacidade profissional do Carlito, pelo contrário, ele é um excelente professor, talvez um dos melhores que eu já conheci. Mas eu acho que da forma que foi, pela troca [afetiva] ter sido assim, acho que o afeto ali e a preocupação com as coisas da nossa vida fazem com que a gente acredite mais, sabe? LUIZ. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli.

Na fala do estudante se revela diversas questões afetivas, como a troca afetiva entre professor e aluno, a afetividade na construção de um trabalho bem realizado, no desenvolvimento de admiração no relacionamento, no avanço em uma técnica de desenho e na ideia de que essa troca e esse processo afetivo torna impacta diretamente no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo do estudante.

A partir das entrevistas notamos dois aspectos que relacionam o afeto ao processo pedagógico. Por um lado, inferimos que a afetividade impacta a permanência dos entrevistados no curso, à medida que eles se sentem acolhidos no processo pelo professor. Por outro, podemos compreender que o afeto funciona como facilitador da aprendizagem na

relação professor-aluno, visto que o desenvolvimento mútuo da confiança em um espaço de aprendizado onde o aluno é acolhido em suas individualidades promove um senso de pertencimento. As entrevistas sugerem que essa experiência gera condições para que os estudantes se sintam parte atuante do processo educativo e não receptores da experiência e do conhecimento acumulado de um professor.

A afetividade é uma discussão também suscitada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE: 2011). Em um determinado ponto do livro, o autor discute o seu papel no processo educativo, dizendo que ela não esvazia o docente do seu compromisso como professor, bem como não elimina a sua condição de exercer autoridade no seu exercício profissional. Ser afetivo e querer bem a prática docente e ao discente, é, nas palavras de Freire, uma forma de selar o compromisso que o docente tem com os estudantes, quando ele diz que: "Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. (FREIRE: 2011, p.123).

Outra autora que fala da afetividade, mais diretamente sobre seu papel no processo de aprendizagem é Laurinda Almeida. Para ela, o papel existente entre o desenvolvimento correlacional dos aspectos motores, afetos e cognitivos é fundamental, pois para Almeida, a afetividade está interligada a diversas estruturas que evoluem de forma correlacionada, pois se alimentam de forma recíproca um dos outros, já que nesta concepção:

(...) o aluno é visto como uma pessoa completa, cujas dimensões motora, afetiva e cognitiva estão de tal forma entrelaçadas que cada parte é constitutiva da outra. A prática pedagógica atinge todas as dimensões, com o objetivo de promover o desenvolvimento em todas elas, e reconhece que ao priorizar uma dimensão, está modificando as outras. O aluno é uma pessoa concreta, constituída tanto de sua estrutura orgânica como de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições. (ALMEIDA, p. 125, In: In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

A afetividade não é, portanto, entendida como algo extrínseco ao contexto de aprendizagem, mas ao contrário, se relaciona intrinsecamente com ela, participando do desenvolvimento dos sujeitos. Cabe ressaltar, no entanto, que entendemos a afetividade aqui no contexto do verbo afetar, isto é, aquilo que afeta o outro ou por ele pode ser afetado. Nesse sentido, cabem no processo afetivo aspectos positivos e negativos que influenciarão diretamente o processo educativo.

Laurinda Almeida relata em seu texto o chamado Plano Langevin-Wallon, elaborado entre os anos de 1944 e 1947, participando do contexto de reconstrução democrática da França nos pós Segunda Guerra. O plano, em suma, embora não integralmente implementado, buscava construir igualdade de oportunidades naquele sistema educativo. E nesse ponto, podemos perceber que existe uma conexão entre Freire e as ideias citadas no Plano Langevin-Wallon, quando pensam a escola como um espaço democrático. Uma das metas do plano era justamente "formar o homem-cidadão", mas para isso seria preciso "que a escola realize na criança a aprendizagem da vida social e, particularmente da vida democrática" (Plano Langevin-Wallon, 1969, p. 187, ALMEIDA, p. 127, in: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

Embora Sennett pontue questões relacionadas a autonomia, não fala sobre o papel do afeto no processo educativo que ocorrem nas guildas e oficinas. Isso pode nos levar momentaneamente a concluir que embora exista o aspecto relacional e ele esteja presente na

relação mestre-aprendiz na oficina, a afetividade não tem um papel de destacado ou preponderante em um primeiro plano.

Schön, por sua vez, menciona brevemente a afetividade em um dos poucos trechos do livro *Educando o Profissional Reflexivo*, mais precisamente quando trata das Dimensões Afetivas do Ensino Prático. Todavia, o autor não detalha muito sobre a afetividade, limitando-se a fazer uma análise das diversas estratégias de trabalho em grupos distintos do ateliê de arquitetura por parte de diferentes professores.

Schön relata que um professor pode se valer de um relacionamento mais amigável e encorajador com o estudante. Ele argumenta que esta estratégia conduz a um aprendizado efetivo, ao evitar que o estudante fique vulnerável e torne-se defensivo em relação ao professor (SCHÖN: 2007, p.130). Ou seja, para o autor a afetividade não é um aspecto intrínseco, mas circunstancial, que pode ou não ser priorizado por um professor no contexto do ateliê. Entendemos que para Schön a afetividade é um recurso pedagógico que depende da linha de trabalho de um determinado profissional.

Diferentemente, Almeida, Freire e Mahoney não excluem a afetividade do processo pedagógico. Ao contrário, esses autores demonstram como ela é parte intrínseca no cotidiano dos estudantes, pois participa do desenvolvimento cognitivo. Assim, a afetividade está entrelaçada com a construção de conhecimento e o processo de aprendizagem.

Na oficina Ventura percebemos que a afetividade está presente e colabora para a permanência dos estudantes. Também verificamos que ela contribui para que o processo pedagógico seja mais estimulante correlacionada ao próprio desenvolvimento cognitivo. Nas palavras de Wallon, a afetividade tem uma função impulsionadora (ALMEIDA, p. 138, In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

É importante ressaltar que dimensão afetiva não abarca apenas o processo dos estudantes, pois o professor também participa da relação, envolvendo afeto, cognição e movimento. Como nos lembra o autor:

É preciso lembrar que o professor é também uma pessoa completa, com afeto, cognição e movimento, afetado pelo aluno com quem se relaciona, e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, em si próprio, modificações no desempenho de seus papéis. Professor e aluno — o eu e o outro — são sempre complementares, e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro. (ALMEIDA, p. 138, In: In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

Assim, o professor é parte fundamental nas relações da oficina, pois assim como os estudantes são afetados pela sua postura em relação a eles, o contrário também é verdadeiro. Isso nos leva a uma reflexão sobre como a afetividade também pode impactar o desempenho do professor em sala, sua prática e o exercício da pedagogia.

Para os alunos da oficina Ventura, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem do desenho andam com as construções afetivas que eles estabelecem entre si e com o professor. Lembramos que para, Freire, construir afeto com os estudantes não diminuem o caráter pedagógico do processo de aprendizagem. Nesse sentido, podemos compreender que a correlação entre afetividade e baixa qualidade cognitiva e racional não foi percebida na fala dos estudantes, mas ao contrário, a afetividade teve papel importante não só na permanência dos estudantes, como na manutenção dos seus estudos e em seu aproveitamento, reafirmando o papel intrínseco que a afetividade tem no desenvolvimento dos processos cognitivos dos entrevistados.

Verificamos que a aprendizagem na oficina Ventura é permeada pela afetividade. Isto contribui para um processo pedagógico mais amplo e não compartimentando, abraçando as individualidades dos estudantes e fazendo com que eles participem do seu próprio processo de desenvolvimento do desenho na oficina. Sendo assim, cognição, movimento e afetividade se correlacionam para um processo pedagógico mais plural na integralidade dos sujeitos, contribuindo com a construção de um espaço emancipador e promotor do exercício da liberdade dos estudantes. Aqui, o desenvolvimento em plenitude dos componentes correlacionados por Almeida e Mahoney encontram a autonomia de Freire em um processo pedagógico que se relaciona com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, sendo um horizonte pedagógico de orientação democrática, afetiva e promotora da autonomia.

6 Considerações finais

Compreendemos, através das falas dos estudantes, que a modalidade de ensino da oficina, na maneira como ocorre no Estúdio Ventura favorece o aprendizado do desenho, pois ao ocorrer sem a sistematização rígida do ensino formal, possibilita outras formas de desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, como o espaço não-formal permite uma trajetória de aprendizado menos rígida quanto aos prazos e conteúdo, acaba por abarcar as individualidades dos estudantes, seus diferentes interesses e necessidades.

No estúdio Ventura, a autonomia é fomentada enquanto se conciliam as tensões com a autoridade ao longo dos estudos. Diferente de uma abordagem centrada na autoridade e conhecimento do professor, o processo considera as características e os processos dos estudantes no processo de construção de seus conhecimentos e habilidades de desenho. Esse aspecto não se desenvolve apenas no plano individual, mas é permeado pelas relações com outros estudantes ao longo da aprendizagem. Os estudantes percebem a evolução dos colegas, a sua evolução, enquanto identificam o acolhimento das suas demandas e características, sentindo-se mais confortáveis a se colocar cada vez mais no processo: autonomia que também vem da acolhida junto aos colegas e ao professor.

Entendemos que o afeto na aprendizagem dos entrevistados foi percebido através da maneira como se referiam ao professor e na própria prática, afinal, a afetividade impacta no desenvolvimento cognitivo. Portanto, aprender em oficina também é um aprendizado relacional e isso foi verificado nas falas dos entrevistados, em especial quando percebem a sua prática e a prática dos outros. O espaço não-formal de educação contribui para que tanto o professor exerça sua prática educativa baseada em um exercício de autoridade relacionado com a confiança dos estudantes neste processo. O exercício do desenho como linguagem pictórica na oficina possibilita autonomia dos estudantes e cooperação entre eles. Sennett reflete também sobre esse aspecto social da oficina do artesanato, ao dizer que:

Como o ritual, o triângulo social é uma relação social feita pelas pessoas. Na oficina do artesanato, essa relação trilateral muitas vezes é vivenciada de maneira física, não verbal; os gestos corporais tomam o lugar das palavras no estabelecimento da autoridade, da confiança e da cooperação. Aptidões como o controle muscular são necessárias para que os gestos corporais comuniquem, mas o gesto também tem importância social por outro motivo: o gesto físico faz com que as relações sociais fiquem parecendo informais. Também surgem sentimentos viscerais quando fazemos gestos, informalmente, com palavras. (SENNETT: 2018, p. 259-260).

O espaço não-formal de educação, ao qual caracterizamos a oficina, possibilita que essas relações sociais se desenvolvam em um meio onde autoridade, autonomia e confiança se revelam como gestos cooperativos no processo pedagógico, que no caso da oficina Ventura, tem por objetivo o desenvolvimento do desenho como linguagem pictórica dos seus estudantes.

A experiência relatada pelos estudantes da oficina Ventura demonstra que o desenvolvimento do desenho como linguagem pictórica é também uma construção projetual. Podemos inferir, então, que o desenvolvimento da autonomia e o papel da afetividade no processo educativo desses estudantes pôde demonstrar como o desenho também pode ser compreendido como um exercício do pensamento projetual, conectando aprendizagem, design e espaço não-formal em uma proposta educativa prática e reflexiva que encontra no ateliê e na oficina um espaço importante para fazer e pensar design. Entendemos, assim, que a aprendizagem e o exercício da linguagem gráfica pictórica (TWYMAN, 1985) e o aprendizado prático tem impacto na formação dos estudantes e que a autonomia e da afetividade se relacionam nesse processo, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, o exercício do design enquanto projeto e o desenho se revelam como uma maneira de perceber, aprender, conhecer e interferir no mundo.

7 Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser Professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011. FREIRE, 2019 [1968] / FREIRE, 2011 [].
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- SENNETT, Richard. O artífice. 5.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SENNETT, Richard. Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 1.ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- SCHÖN, Donald Alan. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SIDAOLI, Leonardo. O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na formação de desenhistas. Orientador: Ricardo Artur Pereira Carvalho. 2022. 121fls. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Design, Programa de Pós-Graduação em Design da ESDI, UERJ, Rio de Janeiro, 2022.
- TWYMAN, Michael. Using pictorial language: a discussion of the dimensions of the problem. In T. M. Dufty and R. Waller (eds.) Designing usable texts. Orlando, Florida: Academic Press, p. 245-312. 1985.