

Aplicação crítica de inteligências artificiais generativas como ferramenta para o ensino de história do design gráfico: um relato de experiência

Aplicación crítica de inteligencias artificiales generativas como herramienta para la enseñanza de la historia del diseño gráfico: un relato de experiencia

Critical application of generative artificial intelligences as a tool for teaching the history of graphic design: an experience report

Eduardo A B M Souza

educação crítica, inteligência artificial generativa, história do design gráfico, pós-modernismo

Neste artigo, relatamos uma experiência pedagógica em um curso superior de tecnologia em design gráfico com a aplicação crítica de inteligência artificial generativa no ensino de história. Partindo do princípio da educação crítica de compreensão da realidade, descrevemos a atividade realizada semanalmente durante oito encontros, com o objetivo de estimular competências de repertório e reconhecimento dos elementos próprios de cada “estilo histórico” do design gráfico. A elaboração de *prompts* para gerar imagens segundo estilos históricos do design propiciou diálogos críticos sobre a realidade dos estudantes, a história do design e vieses das tecnologias.

educación crítica, inteligencias artificiales generativas, historia del diseño gráfico, posmodernismo

En este artículo, relatamos una experiencia pedagógica en un curso superior de tecnología en diseño gráfico con la aplicación crítica de inteligencia artificial generativa en la enseñanza de historia. Partiendo del principio de la educación crítica de comprensión de la realidad, describimos la actividad realizada semanalmente durante ocho encuentros, con el objetivo de estimular competencias de repertorio y reconocimiento de los elementos propios de cada “estilo histórico” del diseño gráfico. La elaboración de prompts para generar imágenes según estilos históricos del diseño propició diálogos críticos sobre la realidad de los estudiantes, la historia del diseño y sesgos de las tecnologías.

critical education, generative artificial intelligences, history of graphic design, postmodernism

In this article, we report a pedagogical experience in a higher education course in graphic design technology with the critical application of generative artificial intelligence in the teaching of history. Starting from the principle of critical education for understanding reality, we describe the activity carried out weekly during eight meetings, with the aim of stimulating repertoire skills and recognition of the elements specific to each “historical style” of graphic design. The elaboration of prompts to generate images according to historical styles of design fostered critical dialogues about the students' reality, the history of design, and biases of the technologies.

1 Introdução

Good history/Bad history [História boa/História ruim] foi escrito por Tibor Kalman e J. Abbott Miller para o simpósio *Modernism & Eclecticism* na School of Visual Arts em Nova York em 1987. Com a ajuda de Karrie Jacobs, o texto foi posteriormente publicado na *Print Magazine* em 1991 e, finalmente, integrado à coletânea *Looking closer: critical writings on graphic design* (1994). Passada a euforia dos anos 1980, que Kalman et al. (1994) consideram um momento de retornos, seria possível avaliar seus efeitos: “suspensórios, minissaias, Roy Orbison, Sugar Ray Leonard..., mas, na verdade, o grande retorno foi da história” (p. 25). Naquele momento, seria possível apresentar a sua tese central: há bons e maus usos da história no design gráfico.

A boa história é aquela que, contraintuitivamente, “nem sequer é uma história do design. É uma história de ideias e, portanto, de cultura” (Kalman et al., 1994, p. 32). Nessa abordagem, o foco da atenção é nos processos históricos, sociais, políticos e econômicos que condicionam as produções dessas pessoas situadas em seus contextos – ora resistindo, ora cedendo às determinações sociais. Os produtos do design, dessa perspectiva, surgem “não como um ponto de perfeição destinado ao Museu de Arte Moderna, mas como a culminância de um processo” (*ibid.*).

Por outro lado, um dos sintomas da história ruim, para Kalman et al. (1994), seria a tendência da “produção de design gráfico em que o estilo é um atributo destacável, um verniz em vez de uma expressão de conteúdo” (p. 29), caracterizada pela descontextualização. Essa abordagem apresenta semelhanças muito significativas com a concepção de pós-modernismo de Fredric Jameson (1997) como a lógica cultural do capitalismo tardio, na qual a cultura está “integrada à produção das mercadorias em geral: a urgência desvairada da economia em produzir novas séries de produtos que cada vez mais pareçam novidades (...) [atribuindo] uma função estrutural cada vez mais essenciais à inovação estética e ao experimentalismo” (p. 30).

Dando continuidade a essa compreensão de Jameson, Mark Fisher (2020) apresenta uma analogia com o protagonista dos filmes trilogia cinematográfica Bourne, que “carece de memória narrativa, mas conserva aquilo que se pode chamar de memória formal: uma memória (de técnicas, práticas, ações) literalmente encarnada em um conjunto de tiques físicos e reflexos condicionados” (p. 99). Nesse sentido, Souza (2021) estabelece a relação do mau uso da história no design com a cultura pós-moderna: “o ‘cancelamento do futuro’ implementado pelo neoliberalismo nos faz apenas revisitar nostalgias e repetir gestos, mas sem o espírito, sem o otimismo e sem a convicção” (p. 189).

Curiosamente, nos últimos anos, a tecnologia das chamadas inteligências artificiais generativas (IAGs) parecem ter cristalizado de maneira inequívoca a lógica cultural do capitalismo tardio, conforme delineada por Jameson (1997): “os estilos modernistas se transformaram assim nos códigos pós-modernistas” (p. 44). Se o processo que ele descreve da paródia moderna para o pastiche pós-moderno consiste no esvaziamento de qualquer contextualização dos produtos culturais para se tornarem apenas mais um código em um sistema de códigos mercantilizados, então as IAGs viabilizam tecnicamente esta lógica. Como

Meyer (2023) aponta, o funcionamento ideal desses sistemas dependem de padrões que emergem dos bancos de dados com muitas imagens, de modo que

para esses modelos, tudo, modos artísticos individuais de expressão, estereótipos visuais de gêneros comerciais, assim como a aparência de uma mídia mais antiga como filme ou fotografia, tornam-se um 'estilo' reconhecível e vendável, um padrão visual repetível extraído das imagens do passado digitalmente mobilizadas. (Meyer, 2023, p. 100)

No ensino da história do design, lidamos com as contradições da boa e da má história cotidianamente. Por um lado, Kalman et al. (1994) já denunciavam os estudiosos e pesquisadores que limitavam a história do design a uma sequência de estilos, realizando uma curadoria daquilo que era “lembrável”, ao passo que excluía muitas das produções marginalizadas. Hoje, no Brasil, há significativas contestações do cânone histórico. Desde questionamentos historiográficos como o de Cardoso (2021), ou mesmo a chegada do debate sobre tecnologia e trabalho por meio de traduções como *Automação e Autonomia: dois ensaios sobre design* (Brown, 2024), até iniciativas que explicitam os seus vieses de raça, gênero e classe, resultando em ações como o *Negras Memórias do Design Brasileiro*¹. Portanto, ensinar uma boa história do design gráfico implica não se furtar ao questionamento dos cânones que, sobretudo no Brasil, adquirem contornos opressivos.

Por outro lado, as disciplinas de história dos cursos superiores de design no Brasil são frequentemente as primeiras – e, por vezes, as únicas – oportunidades que temos para construir algum debate disciplinar sobre o desenvolvimento do nosso campo e da nossa profissão. Portanto, isso implica, em alguma medida, na reprodução dos valores, ideias e convenções que constituem o nosso campo, como bem caracterizado por Berwanger et al. (2022). Em outras palavras, na sala de aula de história, é preciso fazer com que os estudantes partilhem de certos repertórios, reconheçam certas convenções gráficas e se valham de recursos visuais desenvolvidos ao longo da história. Um atalho para isso é apelar para alguns recursos da má história: as periodizações e seus respectivos “estilos”.

Este artigo parte das contradições postas no cenário contemporâneo e relata uma experiência pedagógica realizada no curso superior de tecnologia em design gráfico do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife com a aplicação crítica de IAGs no ensino de história. Nosso objetivo é contribuir com direcionamentos para o ensino da boa história em nosso contexto – com todas as contradições que isso implica – a partir do relato da atividade e da reflexão sobre ela.

¹ Esta iniciativa foi lançada como exposição na Bienal de Design Gráfico de 2024, em Aracaju, Sergipe, como o resultado de um processo de pesquisa do grupo de trabalho PretADG, vinculada à Associação de Designers Gráficos no Brasil. O catálogo que registra esta pesquisa está disponível no site: <<https://pretadg.com.br/>>

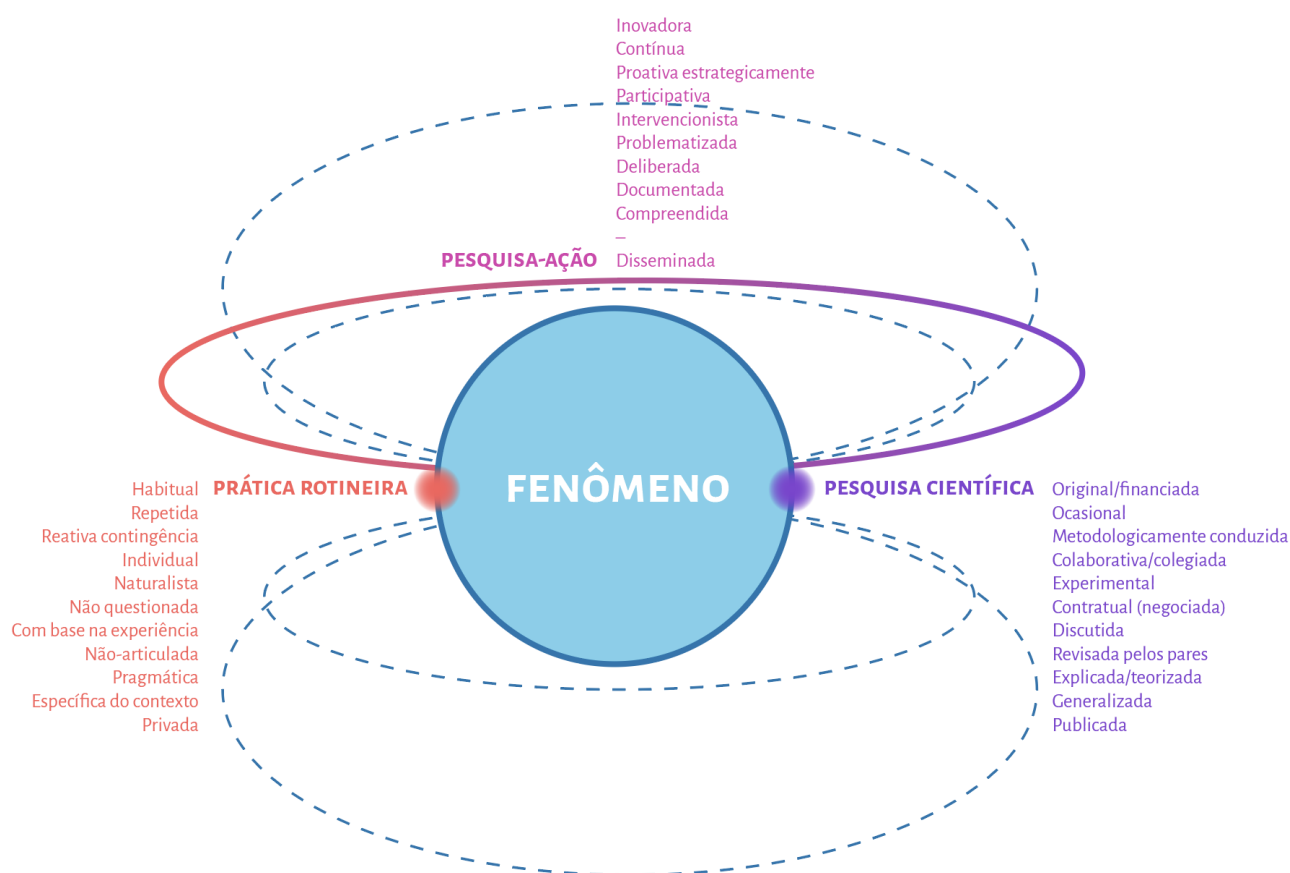
2 Fundamentação teórico-metodológica: práxis docente

Compreendemos a atividade docente como um processo contínuo de elaboração e reflexão. O princípio de refletir sobre o contexto em que estamos inseridos corresponde à base do pensamento pedagógico de Freire (1968/2020) e compõe uma de suas formulações mais reconhecidas da pedagogia do oprimido: a oposição entre educação bancária e educação libertadora (ou problematizadora). Por isso a ideia de práxis implica que “reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente” (Freire, 1968/2020, p. 20).

Nesse sentido, a contribuição de hooks (2013) é fundamental. Ao reconstruir o cenário das críticas do feminismo negro ao feminismo branco, a autora propõe critérios fundamentais para uma teoria que se configure como prática libertadora – ou seja, que funcione como uma prática crítica. Para ela, “essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas” (p. 97). Assim, as pedagogias críticas “abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado” (p. 120). Esta é a aceção que adotamos e pela qual esperamos que este relato de experiência possa contribuir para o ensino crítico da história do design.

Assim, podemos enquadrar a atuação docente a partir da ideia de investigação-ação: “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, pp. 445-6). Diante dessa ênfase na prática, Tripp (2005) delinea um *continuum* que vai da prática rotineira à pesquisa científica, localizando a pesquisa-ação entre esses dois pólos, conforme a Figura 1, embora ainda alerte que esses pólos não são “categorias ‘puras’, mas oposições mistas” (p. 448). Ainda na Figura 1, sintetizamos as principais características apontadas por Tripp (*ibid.*). Assim, o que nos parece mais relevante evidenciar é que a pesquisa-ação implica estar consciente em nossa prática: “temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê estamos fazendo” (Tripp, *ibid.*, p.449). Isso requer, entretanto, mais esforço: “Um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do professor, de mudar o programa predeterminado” (hooks, 2013, p. 208).

Figura 1: Gráfico que sintetiza o que Tripp (2005) descreve como um continuum em que localiza a pesquisa-ação entre a prática rotineira e a pesquisa científica.



Da perspectiva da pedagogia crítica, compreendemos que é importante que o(a) estudante se engaje no nível pessoal. Isso se expressa pela compreensão de autonomia, segundo Freire (1996/2021), que consiste no processo de tomar decisões: “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (p.105). Nesse sentido, a educação libertadora engaja na compreensão da realidade empírica e na apreensão de suas causas subjacentes, o que permite entender os problemas radicalmente — até as suas raízes — e a tomada de consciência da sua historicidade.

Nesse sentido, para que seja crítica, promova o pensamento crítico e a autonomia, a educação em design deve ser politizada. Compreendemos por politização o processo conforme Fernandes (2023) o define: tornar-se consciente dos aspectos políticos da vida comunitária e suas expressões coesas e conflitantes – ou seja, classe, opressões, agonismo, conflito social e assim por diante. Isso pode ser compreendido pela problematização que Freire acerca da alfabetização de adultos. Em vez de reproduzir frases sem sentido para os educandos – como “Eva viu a uva” –, é necessário fazer com que a educação seja um modo de fazer com que o indivíduo seja capaz de ler sua realidade de maneira crítica. Serpa & Mazzarotto Filho (2021) estabelecem um diálogo entre o procedimento de problematização freireana para o design,

enquanto Souza & Cunha Filho (2022) e Souza (2023) elaboram acerca do desenvolvimento da consciência crítica na direção de uma pedagogia crítica do design. Alternativamente, despolitização significa distanciar-se da vida comunitária e deixar de apreender a causalidade subjacente da realidade concreta. Ou seja, o distanciamento da realidade concreta, por meio da dissimulação dos conflitos da arena política, caracteriza a consciência intransitiva ou semi-transitiva delineada por Freire (1968/2020), que é incapaz de apreender as relações políticas de causa e efeito que constróem o mundo como ele é.

Aqui, caracterizamos a aplicação das ferramentas de IAGs como críticas porque, no processo pedagógico, ela é problematizada e desnaturalizada. Tal qual Kalman et al. (1994) caracterizam a história ruim, a educação bancária denunciada por Freire (2021) reproduz aquilo que denomina de ideologia fatalista: a ideia de que o mundo está dado e a história não pode ser mudada. É o que Souza (2021) aponta como “fabricar categorias e estilos que se sucedem “naturalmente” (...) é o que chamam de descontextualização, que desistoriciza a história” (p. 189). Nesse sentido, como apontam Mazzarotto Filho et al. (2023), este tipo de pedagogia crítica se posiciona contra a invasão cultural, “que ocorre quando modos de ser e conhecer tidos como inferiores, como de grupos sociais periféricos brasileiros e da própria América Latina como um todo, são suplantados por conhecimentos externos tidos como superiores” (p. 138). Conforme discutiremos a seguir, a utilização crítica das IAGs consistiu em reconhecer o cerceamento que essas ferramentas implicam em termos de dependência tecnológica, um dos aspectos do colonialismo digital (Faustino & Lippold, 2023), e rejeitando a ideologia do solucionismo tecnológico (Morozov, 2018).

Por fim, ao planejar a designação da atividade, há três atitudes apontadas por Heller & Talarico (2009) para que seja bem sucedida: desafiar, informar e elevar o(a) estudante. Assim, “as perguntas mais importantes são: como o projeto incentivará o aprendizado? e quais lições são essenciais para aprender?” (p. 12). Uma das principais competências a serem trabalhadas com estudantes é a formação de repertório visual e reconhecimento dos “estilos” históricos do design gráfico. Um dos fatores importantes para a aplicação deste exercício é o fato de que as IAGs são um “tema quente”, que têm tomado o debate público – sobretudo, no que diz respeito às rápidas mudanças no mercado de trabalho. Assim, o caráter operacional da ferramenta, ainda que não seja central, é um efeito colateral que instiga o engajamento dos estudantes.

A seguir, descreveremos o contexto de designação da atividade e as dinâmicas realizadas em sala de aula a partir de seus resultados. Em seguida, procederemos para a apresentação de alguns resultados e as reflexões construídas no diálogo com os estudantes.

3 Descrição da atividade: *Prompts anacrônicos*

A atividade, intitulada *Prompts anacrônicos*, foi designada no terceiro encontro do componente curricular de História do Design, do segundo semestre letivo 2024, após uma aula expositiva acerca do contexto da Revolução Industrial, e perdurou ao longo das oito semanas seguintes. Na designação, as instruções constavam como: “A cada aula, individualmente, vocês deverão

usar uma inteligência artificial generativa para criar uma peça gráfica no estilo do movimento tratado na semana. Cada um deverá submeter o *prompt* (comando) utilizado e uma das imagens geradas pela máquina”. Além disso, havia uma indicação de construção de *prompts*: “no *prompt*, vocês devem indicar: 1) o conteúdo da peça gráfica; 2) o estilo que desejam emular; 3) o nome de um(a) designer; 4) submeter uma referência para a máquina”. As submissões da atividade foram realizadas na plataforma *Google Classroom*, em atividades semanalmente atribuídas aos estudantes. Por último, os estudantes deveriam fazer o *upload* das imagens em um painel da plataforma Miro, para que pudessemos visualizar todas as contribuições e discutir as semelhanças e distinções entre elas.

Os critérios para construção de *prompts* foram estabelecidos a partir dos objetivos de aprendizagem da disciplina: estimular competências de repertório e reconhecimento dos elementos próprios de cada “estilo histórico” do design gráfico. Ou seja, ao passo que o primeiro critério não apresentasse restrições – o “conteúdo” da imagem ficava a critério do(a) estudante –, os demais critérios necessários para elaborar o *prompt* – o estilo que seria emulado; o nome de um(a) designer; uma referência para a máquina –, requeriram a articulação dos conteúdos apresentados em sala de aula, além de pesquisar referências específicas para a formação de repertório. No que diz respeito ao instrumento de avaliação, o único critério para pontuação foi a entrega semanal das imagens e seus respectivos *prompts*.

Além disso, a cada semana, antes de iniciarmos a aula expositiva sobre um tópico, acessávamos o painel no Miro em sala de aula e discutíamos os resultados. Frequentemente, os estudantes submeteram *memes*, imagens de animações, capas de álbuns ou fotos de suas próprias convivências acadêmicas como referência para as IAGs. Essas referências inusitadas criavam expectativa para esse momento da aula, instigando os estudantes e gerando momentos extrovertidos, o que semanalmente estimulava o interesse na discussão. Essa dinâmica tinha como objetivo, por um lado, identificar se as imagens geradas apresentavam alguma consistência estilística entre si e, por outro, relacionar às referências e aos conteúdos apresentados na aula expositiva sobre o tema, na semana anterior – o que gerava uma oportunidade de fixação do conteúdo. As oito semanas da atividade tiveram como estilos a ser emulados, na seguinte ordem: 1) Estilo Vitoriano, 2) Artes e ofícios, 3) Art Nouveau, 4) Vanguardas artísticas, 5) Construtivismo, 6) Art Déco, 7) Neofuncionalismo, e 8) Contracultura e pós-modernismo.

A seguir, apresentaremos algumas das imagens produzidas pelos estudantes, a fim de identificar como se deu a articulação dos conteúdos apresentados em sala de aula com a utilização de referências específicas para a formação de repertório. Dado que os nossos objetivos de aprendizagem não diziam respeito às competências de uso das ferramentas de IAG – ou seja, se as imagens geradas seriam boas ou ruins, ou se os *prompts* estavam bem construídos ou não –, a discussão estará circunscrita pela análise das referências utilizadas e das imagens geradas, a fim de explicitar como os estudantes relacionaram seu próprio repertório – sua leitura de mundo – às referências históricas apresentadas.

4 Discussão dos resultados

No nível operacional, é preciso destacar a dificuldade de acesso à ferramenta, relacionado à problematização das tecnologias. Na maioria das vezes, entretanto, para utilizar essas ferramentas, é necessário realizar um pagamento – frequentemente em moeda estrangeira. Via de regra, essas ferramentas concedem alguns créditos gratuitos por perfil para a geração de imagens para, então, cobrar pelo seu uso – como é o caso da OpenArt². Como um meio de contornar essa limitação, os estudantes passaram a utilizar outra ferramenta, o Temp Mail³, para criar emails temporários. A cada novo email criado, eles dispunham de alguns créditos para experimentar com a ferramenta; quando os créditos findavam, criava-se outro email – portanto, com novo crédito – para continuar o trabalho.

Os estudantes relataram essa alternativa em sala de aula, quando perguntados como havia sido o processo de realizar a atividade. Ao apontar como foi significativo como eles utilizaram uma brecha no cerceamento da ferramenta, isso provocou algumas questões sobre acesso das instituições de ensino superior público às ferramentas digitais internacionais – dentre as quais, destacaríamos o problema do colonialismo digital (Faustino & Lippold, 2023). Uma vez que um grupo de estudantes relatou esse processo, outros estudantes passaram a utilizar essa mesma ferramenta de IAG, por ser mais robusta e permitir o *upload* de uma imagem de referência.

Como mencionamos, as imagens utilizadas como referência para as IAGs variaram desde fotos dos próprios estudantes de seu dia-a-dia, fotos da cidade e obras de artistas regionais até pinturas, cenas de filmes, personagens de animes, personagens de jogos, entre outras coisas. Essa variedade de referências enriqueceu muito a discussão e serve como um forte indício de que os estudantes engajaram na atividade no nível pessoal, usando de suas próprias referências para cumprir com os requisitos. Nesse sentido, a entrega apresentada na Figura 2 é significativa. A partir de uma foto da própria estudante, em seu *prompt* para o ChatGPT, ela cita como referência o movimento do Art Nouveau e, especificamente, o artista Gustav Klimt, indicando o interesse em uma das referências apresentadas na aula expositiva.

² <https://openart.ai/home>

³ <https://temp-mail.org/pt/>

Figura 2: Imagem de referência (esq.) e as imagens geradas pelo ChatGPT com o *prompt* abaixo.

Prompt: "A partir da imagem que mostra duas mãos segurando uma tira de papel com a palavra "Experimente" escrita em negrito. Ao fundo, é possível ver uma mesa cheia de materiais de arte e colagem, como tesoura, revistas, lápis e pedaços de papel. O ambiente sugere uma atividade criativa, provavelmente relacionada a artesanato, colagem ou algum projeto de design.

Um grupo significativo de entregas usaram como referência imagens da paisagem local, de símbolos da cultura regional ou ainda de obras que carregam algum senso de identidade nacional. Alguns desses estão apresentados na Figura 3. Esses exemplos são significativos da discussão que foi gerada durante a análise das imagens acerca da limitação dos bancos de dados utilizados por essas ferramentas de IAG e como as expressões locais são homogeneizadas a partir de um referencial imagético canônico. Na figura 4, a imagem de referência de uma manifestação cultural regional, ainda que descrita verbalmente no *prompt*, é literalmente apagada e substituída por grafismos semelhantes ao cartaz de Saul Bass, colocado como referência para geração das imagens.

Figura 3: Referências de imagens da cultura nacional (esq.) e as imagens geradas pelo ChatGPT (dir.), os *prompts* variaram em cada caso.



Figura 4: Imagem de referência (esq., acima) a referência de estilo (esq., abaixo) e as imagens geradas pelo OpenArt (dir.) com o *prompt* abaixo.



Prompt: A partir da imagem mostra três pessoas vestindo trajes coloridos e adornados com franjas, participando de uma manifestação cultural. Os trajes são vibrantes, com uma combinação de cores como vermelho, azul, amarelo e verde, e incluem capas bordadas e chapéus cobertos de longas franjas. Eles parecem estar dançando ou se movimentando em um evento ao ar livre, com espectadores ao fundo. A cena sugere uma festividade tradicional brasileira, possivelmente relacionada ao Maracatu Rural, conhecido pelo uso dos trajes de "Caboclo de Lança". Produza uma imagem com base no estilo de Saul Bass

Outra discussão crítica engendrada pela criação de imagens foi acerca dos vieses de raça e gênero das IAGs. Um exemplo é a imagem da Figura 5, que recriou a capa do álbum, substituindo a cantora Beyoncé a cavalo por um homem branco. Essa mudança é significativa, considerando que a criação da imagem da cantora – uma mulher negra – a cavalo é um discurso de ruptura com o estereótipo de caubói estadunidense. Nesse sentido, a imagem gerada pela OpenArt neutraliza e reestabelece a representação hegemônica. Esse tipo de discussão se repetiu quando alguns estudantes relataram a dificuldade de fazer com que a IAG

gerasse uma imagem com uma pessoa negra, precisando reiterar, no *prompt*, que a pessoa deveria ser negra, mesmo quando a imagem de referência já a caracterizava (Figura 6).

Figura 5: Imagem de referência (dir., acima) a referência de estilo (esq., acima) e as imagens geradas pelo OpenArt (abaixo) com o *prompt* acima.

Prompt: recrie a capa do álbum "cowboy carter" de Beyoncé no estilo tipográfico internacional tomando como referência a obra "pferd und mensch" de Ernst Keller

Imagens de referência:



Imagem gerada pelo OpenArt AI:



Figura 6: Imagem de referência (esq., acima) e as imagens geradas pelo OpenArt com o *prompt* abaixo.



Por fim, a comparação dos painéis de dois movimentos gerou debates relevantes sobre o funcionamento das IAGs. As Figuras 7 e 8 apresentam, respectivamente, os painéis do movimento Art Nouveau e de Contracultura e pós-modernismo. A partir dos painéis, foi possível discutirmos como o movimento do começo do século 20 apresentou imagens com estilos muito mais consistente e com elementos estilisticamente marcados: as molduras, curvas sinuosas, motivos florais, ornamentos curvilíneos, predominância da figura feminina idealizada, entre outros. Por outro lado, no outro painel, não há quase nenhum elemento ou aspecto visual recorrente entre as referências ou imagens geradas. Isso aponta para a falta de codificação estrita do que caracterizaria um “estilo pós-moderno”, segundo a classificação das IAGs. Essa comparação também explicita o uso mais sofisticado das ferramentas, pois ao longo do semestre, passamos a utilizar duas referências: uma para estilo e outra para composição na plataforma OpenArt.

Figura 7: Painel do movimento Art Nouveau; referências à esquerda, imagens geradas à direita. Os *prompts* variaram em cada caso.

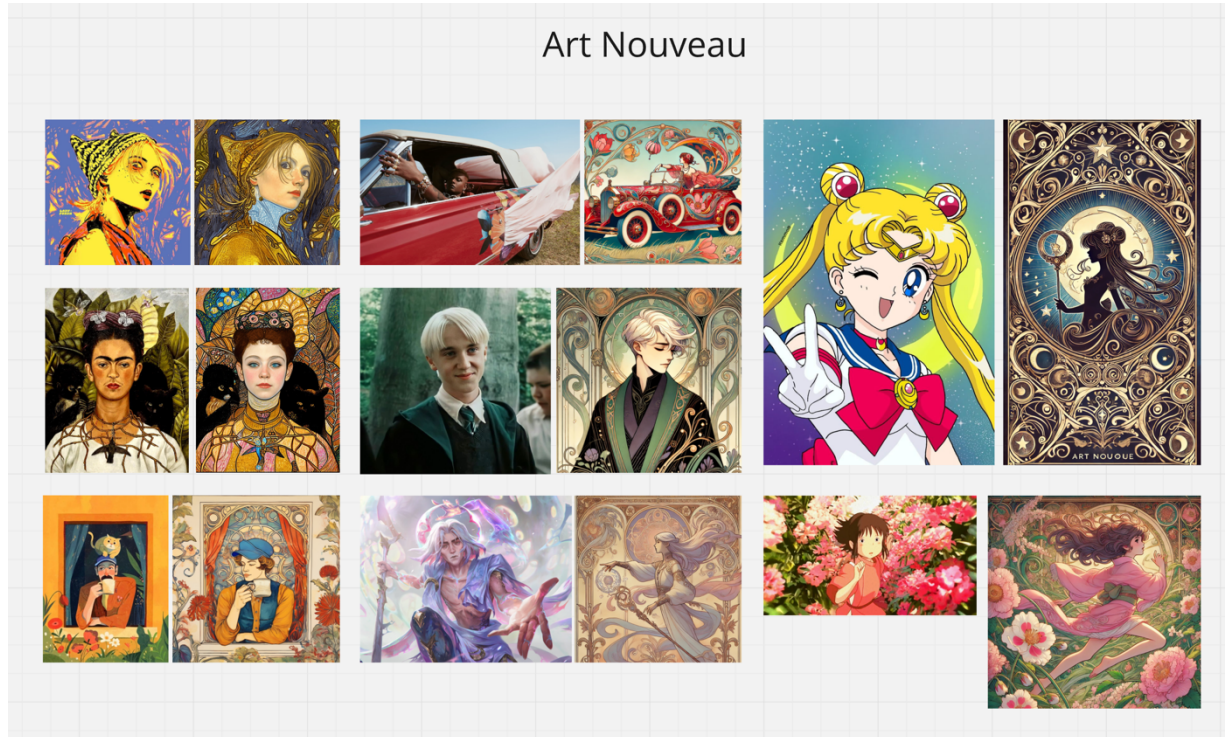


Figura 8: Painel de Contracultura e Pós-modernismo; referências à esquerda, imagens geradas à direita. Os *prompts* variaram em cada caso



5 Considerações finais

Neste artigo, realizamos um relato de experiência pedagógica realizada no curso superior de tecnologia em design gráfico do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife com a aplicação crítica de IAGs no ensino de história. Partimos da noção apresentada por Kalman et al. (1994) de história boa e história ruim para explicitar as contradições da cultura no que Jameson (1997) denomina como lógica cultural do capitalismo tardio: o pós-modernismo. Então, reiteramos que as imagens geradas pelos algoritmos aprofundam a lógica de transfiguração de cultura em mercadoria por viabilizar esse processo.

Encarando as contradições imbricadas nesse processo, apontamos nossa perspectiva de prática docente a partir da pedagogia crítica de Freire (1968/2020; 1996/2021) e de hooks (2013). Por princípio, isso significa buscar compreender como e porquê a realidade é como é. Assim, descrevemos e refletimos sobre uma atividade do componente curricular de História do Design, que utilizou as IAGs para estimular competências de repertório e reconhecimento dos elementos próprios de cada “estilo histórico” do design gráfico. Então, apresentamos alguns dos resultados dessa atividade – tanto as imagens geradas quanto os *prompts* que a geraram –, relatando as problematizações que surgiram no diálogo com os estudantes. Adotar a abordagem de pesquisa-ação foi produtivo, uma vez que, a cada semana, refinamos os processos, compartilhamos as melhores ferramentas de IAG e elaboramos as discussões tanto da tecnologia, quanto da história do design. Nesse sentido, acreditamos que articulamos a prática rotineira à pesquisa científica, como Tripp (2005) sugere.

Este relato, entretanto, é apenas um relato. É importante que esse tipo de experiência seja enriquecida com a palavra dos próprios estudantes, o que implica a adoção de outras ferramentas de pesquisa qualitativa como grupos focais, entrevistas semiestruturadas, entre outras. Além disso, outros contextos pedagógicos, com relatos de outros docentes, devem enriquecer muito a atividade relatada aqui. Outras experiências – inclusive dedicadas ao desenvolvimento de ferramentas ou bancos de dados – podem indicar outros caminhos emancipadores.

Acreditamos que essa abordagem pode ser utilizada em outros contextos educacionais e situações pedagógicas a fim de engajar os estudantes em atitudes críticas frente às ferramentas à disposição. O ensino de história nos parece uma situação particularmente profícua para esse tipo de problematização, pois oferece um espelho – necessariamente deformador – a partir do qual designers produzem e reproduzem todo tipo de ideias e valores sobre sua prática profissional e sua subjetividade. Desse modo, intervir nesse processo pode fazer com que, em vez de lecionarmos a história ruim – em que o passado é nada mais do que uma prateleira de estilos –, sigamos para uma história boa, a partir da qual os estudantes compreendam as forças determinantes de outros tempos históricos para que possam pensar sua própria condição e seus futuros.

Agradecimento

Agradecemos aos estudantes da turma 2023.2 do curso superior de tecnologia em Design Gráfico do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife pela participação na atividade, pelos diálogos e por disponibilizarem seu trabalho.

Referências

- Berwanger, A. C., Miller, K. B., & Salomão, M. (2022). Para entender o panorama institucional do design a partir da noção de “campo” e do legado teórico de Pierre Bourdieu. *Estudos em Design*, 30(1). <https://doi.org/10.35522/eed.v30i1.1385>
- Brown, J. D. (2024). Automação e autonomia: Dois ensaios sobre design (E. Souza & G. Araújo, Trans.). Clube do Design.
- Brzeziński, D. (2025). Algorithmic Nostalgia: Longing for the Past in the Age of Artificial Intelligence. Em D. Brzeziński, K. Filipek, K. Piwowar, & M. Winiarska-Brodowska (Orgs.), *Algorithms, artificial intelligence and beyond: Theorising society and culture of the 21st century*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cardoso, R. (2021). *Modernidade em Preto e Branco: Arte e imagem, raça e identidade no Brasil, 1890-1945*. Companhia das Letras.
- Faustino, D. M., & Lippold, W. (2023). *Colonialismo digital: Por uma crítica hacker-fanoniana* (1a edição). Boitempo.
- Fernandes, S. (2019). *Sintomas mórbidos: A encruzilhada da esquerda brasileira*. Autonomia Literária.
- Fisher, M. (2020). Realismo capitalista: É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Autonomia Literária.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido* (75ª edição). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (67 edição). Paz e Terra.
- Heller, S., & Talarico, L. (2009). *Design school confidential: Extraordinary class projects from international design schools*. Rockport Publishers.
- hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Editora WMF Martins Fontes.
- Jameson, F. (1997). *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio* (M. E. Cevalco & I. C. Costa, Trans.; 2. ed). Ática.
- Kalman, T., Miller, J. A., & Jacobs, K. (1994). Good History/Bad History. Em M. Bierut (Org.), *Looking closer: Critical writings on graphic design* (1st ed, p. 25–33). Allworth Press.
- Mazzarotto Filho, M. A., van Amstel, F., Serpa, B., & Batista e Silva, S. (2023). Prospectando qualidades relacionais anticoloniais na Educação em Design. *V!RUS Journal*, 1(26), 136–145.
- Meyer, R. (2023). The New Value of the Archive: AI Image Generation and the Visual Economy of ‘Style’. *IMAGE: The interdisciplinary journal of image sciences*, 37(1), 100–111.

- Morozov, E. (2018). Big Tech. Ubu Editora.
- Serpa, B., & Mazzarotto Filho, M. A. (2021). Eva viu a uva?: Desvelando dimensões políticas em design com Paulo Freire. Em C. B. F. Barros, C. T. Marinho, & B. R. do Nascimento (Orgs.), II Colóquio de Pesquisa e Design. Editora nadifúndio.
- Souza, E. A. B. M. (2021). A aparência e através dela: Um engajamento crítico do design gráfico. Em F. de Carvalho & D. Kronemberge (Orgs.), Recorte: Ano 1. Passeio Edicoes.
- Souza, E. A. B. M., & Cunha Filho, P. C. (2022). La huelga de estudiantes como práctica pedagógica crítica en la enseñanza del diseño gráfico. *Revista Diseña*, 21. <https://doi.org/10.7764/disena.21.Article.5>
- Souza, E. A. B. M. (2023). “Compartilhar experiências e aprender coisas”: A (pré)ocupação estudantil no curso de tecnologia em design gráfico do IFPE enquanto educação emancipadora [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466.

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

Eduardo A B M Souza, Dr, IFPE, Brasil <eduardosouza@recife.ifpe.edu.br>