

4

Estudo de caso: Mães Inosel

Influenciada pelos autores consultados em minha pesquisa bibliográfica tentei em um primeiro momento trazer para as Mães do Inosel questões relacionadas ao empreendedorismo social, mas na convivência com o grupo percebeu-se a dificuldade de utilizar uma abordagem de mercado como a utilizada nos grupos analisados. Havia questões que antecederiam a formação do grupo de trabalho para a produção de artesanato e essas questões precisavam ser priorizadas. Foi feita, então, uma adaptação para o grupo em questão.

Nos casos analisados no capítulo anterior, foi caracterizado o empreendedorismo social: profissionais que se dedicam a comunidades ajudando-as a transformá-las em empreendimentos. Percebe-se que os caminhos e os métodos utilizados são vários, mas resumidamente as metodologias são divididas em três etapas: o diagnóstico, as capacitações e a comercialização. Além da profissionalização dos grupos, outro objetivo desejado é melhorar, sob vários aspectos, o produto já desenvolvido por essas comunidades, aumentando assim as vendas.

Nos documentos estudados, não percebemos a utilização da metodologia do Design em Parceria. Vale ressaltar que não houve um estudo aprofundado com visitas e entrevistas, ficamos apenas com informações dadas por autores em livros, artigos e *sites* pesquisados.

A metodologia do Design em Parceria pode, ou não, representar um caminho para o empreendedorismo social, mas o mais importante é lembrarmos, como foi explicado no Capítulo 2, que todas essas iniciativas representam o design estratégico, que é o design para a sustentabilidade, em que a habilidade metodológica do designer deve ser utilizada para solucionar problemas e desenvolver projetos sustentáveis de forma benéfica à sociedade e não desperdiçada em projetos individualistas. Não importa a metodologia utilizada ou o resultado obtido e sim o esforço no sentido de um possível caminho para a sustentabilidade:

[...] iniciativas cruciais para promover e orientar o processo de transição rumo à sustentabilidade. Podem ser vistos como experimentos sociais de futuros possíveis: laboratórios multilocalizados e difusos, onde diferentes movimentos rumo à sustentabilidade são ensaiados. Como ocorre em qualquer laboratório, ninguém pode dizer, *a priori*, qual experimento será um sucesso. Não obstante, é possível aprender algo por meio de cada uma dessas tentativas, se formos capazes de reconhecer seu valor (MANZINI, 2008, p.61).

Como tudo começou

Comecei minha aproximação com as Mães do Inosel em agosto de 2015. Durante quatro meses visitei o local onde elas se reuniam uma vez por semana, na comunidade do Parque Vivo. No decorrer desses encontros, conheci algumas mulheres, suas histórias e seus interesses. O que elas tinham em comum: a dedicação aos filhos surdos. Mas, apesar desse sentimento que as unia, suas vivências, habilidades e interesses eram muito distintos.

Nesse período chegamos a desenvolver alguns produtos, mas percebi que devido a certos problemas não estava acontecendo a capacitação desejada. O primeiro deles era a estrutura do local que não era propícia; outro problema enfrentado foi a falta de interesse de algumas mulheres. Manzini (2008) nos mostra que algumas vezes podemos ajudar na formação das comunidades criativas, mas são necessárias algumas condições básicas para que elas se concretizem. O autor aponta que algumas vezes as formações de comunidades criativas não são totalmente planejadas, que é possível colaborar para sua formação e facilitar a sua existência.



Figura 8 – As mulheres desenvolvendo produtos no Parque Vivo em 2015. Fonte: acervo pessoal.

O segundo problema, a falta de interesse de algumas mulheres, estava caracterizando uma imposição. Isto acontecia porque, de alguma forma, eu estava usando um espaço que era delas e não um espaço preparado para uma capacitação.

Em um dos últimos encontros de 2015, uma das mães me aconselhou a conversar com Glória (Severina Glória de Andrade), assistente social do Inosel. Foi a partir desse encontro que o projeto começou a se consolidar.

Glória já vem desenvolvendo há alguns anos esse trabalho de capacitação de mulheres e ficou muito interessada em nossa parceria. O Inosel tem um convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS). A escola é particular, sem fins lucrativos, oferecendo bolsas de até 50% para os alunos sem deficiência auditiva. No caso dos alunos surdos, a escola oferece cinquenta bolsas de até 100% e parte desse valor é pago pela prefeitura, graças a esse convênio com a SMAS. Mas, para o convênio se concretizar, o Inosel assina um termo de referência - serviço de proteção social especial de média complexidade para pessoas com deficiências (2016) – com algumas especificações.

Nesse termo, a partir da promulgação da Lei nº 8742/93, Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, fica estabelecido que os municípios passem a executar os projetos, programas e serviços de assistência social, buscando dessa forma maior enfrentamento da pobreza. O Estado fica dessa forma responsável por estimular a integração, gerando espaços de colaboração, mobilizando recursos potencialmente existentes na sociedade e estimulando a participação da sociedade em ações integradas.

O objetivo da SMAS com esse termo de referência (2016) é nortear o funcionamento e o atendimento socioassistencial de média complexidade oferecido por instituições não governamentais a pessoas com deficiência e suas famílias em situação de pobreza e/ou risco pessoal e social que moram no município do Rio de Janeiro. Ele visa à melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência aumentando sua participação na sociedade e garantindo a elas o exercício da cidadania.

Nesse termo, a SMAS prevê não apenas a questão de inclusão social e melhoria da qualidade de vida das crianças com deficiência, mas também de suas famílias e de sua responsável (cuidadora). É reconhecido que a sobrecarga dessas cuidadoras, ocasionada pela situação de dependência/prestação de cuidados prolongados ou temporários, prejudica seu desenvolvimento pessoal, o que pode refletir ainda no desenvolvimento das crianças deficientes.

Sendo assim, o desenvolvimento de serviços voltados para pessoas com deficiência e suas famílias vem contribuir para a melhoria da qualidade de vida desta parcela da população carioca. As ações devem possibilitar a ampliação da rede de pessoas com quem a família do dependente convive e compartilha cultura, troca vivências e experiências. A partir da identificação das necessidades, deverá ser viabilizado o acesso a benefícios, programas de transferências de renda, serviços de políticas setoriais e Órgãos de Garantia de Direitos, atividades culturais e de lazer, sempre priorizando o incentivo à autonomia da dupla “cuidador e dependente” (2016).

O Inosel, representado por Glória, precisa cumprir essas exigências da prefeitura com ações que promovam a ajuda necessária a essas crianças e suas cuidadoras. Existe um acompanhamento mensal da prefeitura e, caso a instituição não esteja cumprindo o combinado no termo, os recursos são retirados. Dessa forma, nossa parceria seria importante, pois a minha proposta de capacitação aliviaria a sobrecarga de acompanhamento que Glória precisa prestar a essas famílias. Trabalharíamos paralelamente: enquanto eu daria essa capacitação com aulas de artesanato em tecido e práticas projetuais do design uma vez por semana, ela trabalharia com as mulheres, de quinze em quinze dias, outras questões como direitos das crianças com deficiência auditiva e fortalecimento da autoestima, entre outras.

Glória ofereceu-me a sala de artes da escola, que ficava livre todas as quartas-feiras de manhã. Assim, o primeiro problema já estaria resolvido. No

início do ano letivo, em fevereiro de 2016, ela promoveu a inscrição do curso para as mães. No total, nove mães se inscreveram. Estava resolvido o segundo problema: só participariam do curso as mulheres que realmente estavam interessadas. Manzini (2008) defende a importância de um ambiente propício para facilitar o desenvolvimento de um trabalho dessa complexidade.



Figura 9 – A entrada do Inosel. Fonte: acervo pessoal.

Figura 10 – O interior do Inosel. Fonte: acervo pessoal.

4.1

Contextualização da metodologia do Design em Parceria

Desde minha primeira aproximação com as mulheres, ainda em 2015, percebi a grande diferença entre esse grupo e os outros estudados e constatei que consequentemente a proposta também teria que ser diferente. Intuitivamente, procurei na metodologia do Design em Parceria as ferramentas necessárias para realizar a capacitação. Foi a partir de minha formação em design na PUC-Rio, ainda na década de 1990, que conheci e aprendi essa metodologia e durante vinte anos procurei esse caminho no mercado de trabalho.

Foi na PUC-Rio, no Departamento de Artes e Design, na década de 1980, que se iniciaram trabalhos vinculados ao meio social, modificando a situação anterior, em que a população alvo era imaginada em simulações em sala de aula. Os professores José Luiz Mendes Ripper e Ana Branco começaram a trabalhar de maneira inovadora essa metodologia de ensino em suas aulas de projeto, aprimorando-a e fortalecendo-a (COUTO, 1991).

O Design em Parceria é caracterizado quando o futuro usuário é envolvido pelo designer em todas as etapas projetuais. Sua diferença fundamental em relação às outras metodologias de design é a característica do fazer com, ao contrário do

fazer por ou para as pessoas, que só é possível quando existe a convivência entre o designer e o usuário durante o processo projetual. “Nesta dinâmica, cada participante influencia e é influenciado pela experiência e pelo ponto de vista dos outros participantes” (DAL BIANCO, 2007, p.50).

A prática do Design em Parceria tem como cenário a aproximação entre designer e usuário e o contato direto com o contexto no qual a situação de projeto está localizada. Nesta dinâmica, ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, cada participante influencia e é influenciado pela experiência e pelo ponto de vista dos seus parceiros de trabalho (DAL BIANCO, 2007, p.19).

Com o passar dos anos, o Design em Parceria foi se propagando e se aprimorando dentro do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio e hoje já se encontram trabalhos de alguns autores que nos mostram e explicam a sua história. É a partir das autoras Couto (1991), Dal Bianco (2007) e Del Gaudio (2014), que aprofundarei esta fundamentação teórica no assunto.

Segundo as autoras, essa ideia de colocar o usuário como foco principal do processo projetual por meio de uma interação entre o usuário e o projetista, desenvolveu-se na Noruega na década de 1970, com a denominação de *Participatory Design*, disseminando-se mais na área de informática e muito pouco na área de desenvolvimento de produtos.

Nas décadas seguintes, vários projetos na Escandinávia começaram a contemplar estratégias para aproximar os designers de sistemas computacionais e os trabalhadores, de modo a desenvolver sistemas que efetivamente promovessem a qualidade do trabalho. Tais projetos refletiam o entendimento de que não existem máquinas funcionando sozinhas, e, sim, que existem pessoas operando as máquinas (DAL BIANCO, 2007, p.21).

Em entrevista dada a Couto, José Luiz Ripper (1990), pioneiro no Design Social na PUC-Rio, explica que isso aconteceu espontaneamente dentro do Departamento de Artes e Design. Ele e a professora Ana Branco incentivavam seus alunos a procurarem, além dos muros da universidade, temas, ambientes e públicos reais para desenvolverem seus projetos. O objetivo dos professores não era que os alunos fizessem projetos sociais ou parcerias, mas sim que projetassem para a realidade não se acomodando com projetos imaginados ou cenários fictícios. Ripper (1990) afirma ainda que quem conseguiu esse espaço não foram eles (os professores) e sim os alunos. “Esta abstração do contexto social gerava

resultados sem significado social e era contraditória em um departamento pertencente ao Centro de Ciências Humanas, como é o caso do Departamento de Artes” (COUTO, 1991, p.12).

A preocupação de propor aos alunos cenários reais muitas vezes os afastava da realidade do mercado de trabalho, onde o modelo caminhava no sentido contrário: projetos e produtos finais regidos pelos meios de produção, afastando assim o usuário do processo e muitas vezes enfraquecendo o resultado. Para Ripper (1990), não importa se o objeto não se enquadra à realidade da indústria, ou mesmo se será produzido um objeto único sem uma produção seriada. O fundamental é atingir assertivamente o público a que se propõe. Ele ressalva ainda que muitas vezes não se encontra quem vai produzir, pois o caminho foi feito ao contrário: do usuário para a indústria e não da indústria para o usuário. Ripper defende ainda que o meio universitário é perfeito para atuação do Design em Parceria, pois nesse cenário o aluno/pesquisador pode se desvincular da “ciranda industrial” e do mercado.

Fica clara, então, a importância e a excelência dessa metodologia no ensino de design. Mas como isso funciona ou pode funcionar no mercado de trabalho, quando muitas vezes não conseguimos escapar da “ciranda industrial de mercado”? Afinal, é a partir dessa motivação pessoal que esta pesquisa foi iniciada e este é um dos focos principais em questão.

Couto (2005, apud DAL BIANCO, 2007) introduz esse ponto nos mostrando que o Design em Parceria não se aplica a todas as situações de projeto, mas que é importante que o aluno tenha vivenciado essa prática. Mais que projetar um objeto, o designer deve se posicionar perante o problema incluindo o usuário e sua relação com o objeto. Só dessa forma ele estará preparado para o mercado de trabalho. “E, se tiver a chance de escolher, provavelmente vai escolher a metodologia do Design em Parceria (COUTO, 2005, apud DAL BIANCO, 2007, p.29).

Dal Bianco (2007) cita exemplos de como essa abordagem acontece no mercado de trabalho: alguns designers trabalham com a proposta de customização oferecendo a seus usuários uma forma de personalização de seus produtos, mesmo aqueles feitos em série, incluindo esse usuário em parte do processo criativo e atendendo às individualidades do cliente. O principal objetivo dessa customização

é aumentar a venda graças ao sentimento de individualidade, superando o de massificação da oferta dos produtos seriados. Em algumas áreas, já vemos essa ferramenta comercial, como telefonia celular e vestuário. Mas, segundo Norman, “este tipo de personalização tem o seu limite, pois não é possível projetar uma forma radicalmente diferente e pessoal para móveis, automóveis ou computadores: pode-se somente escolher dentre uma série de opções preestabelecidas” (2004, apud DAL BIANCO, 2007, p.59). Norman preocupa-se com a individualidade do produto final e com o desafio do designer de enquadrar a lógica do usuário dentro da lógica da indústria.

Estes exemplos mostram um tipo de interação parcial do designer com o usuário, mas não caracterizam exemplos de como a metodologia do Design em Parceria pode se aplicar ao mercado de trabalho. Em primeiro lugar, porque representa uma estratégia de marketing, continuando dessa forma o vínculo com a “ciranda industrial de mercado” citado por Ripper (1990). Ana Branco (1991) em entrevista dada a Couto sugere: “é preciso estar atento para a formação de novas necessidades e para a crescente febre de consumo. Talvez esteja aí a chave para atender boa parte dos problemas que afligem a humanidade”. Apenas desligando-se desse mecanismo de produção industrial é que o designer será capaz de promover a inovação social. “O Design pode desempenhar o importante papel de promover estas inovações e de não servir a um mecanismo de incentivo ao consumo, contribuindo para mudanças sociais e sistêmicas” (DEL GAUDIO, 2014, p.47).

Em segundo lugar não foi visto nesses exemplos uma interação do usuário em todos os processos de desenvolvimento de produto e muito menos também um empoderamento para que eles próprios desenvolvessem seus produtos. Ripper (1990) nos mostra que a inovação em projetos realizados sob o enfoque do Design em Parceria consiste em introduzir o público alvo (ou usuário) em praticamente todas as etapas do processo de projeto. E Couto (2016) complementa que o Design em Parceria se caracteriza por dar à pessoa condições de autonomia. É preciso empoderar as pessoas a fazer a criação através do conhecimento das práticas projetuais, para que elas sejam capazes de criar e produzir um produto,

pois já conhecem o caminho e a metodologia e isso é muito mais importante que ensinar uma técnica¹.

Dal Bianco (2007) sugere humildemente (advérbio usado pela autora) que todos os seres humanos são capazes de projetar atuando como designers e isso é demonstrado em tarefas diárias que realizam em casa, no trabalho ou no lazer. Para Papanek (1977, apud DAL BIANCO, 2007, p. 62): “todos os homens são designers. Tudo o que fazemos quase sempre é projetar, pois o design é a base de toda a atividade humana”.

Mas nem todos os autores pensam como Papanek, Dal Bianco (2007) nos mostra esse confronto de ideias, em que alguns designers e autores demonstram que existe o “medo” de perda de “habilidades especializadas”, mas que essa postura não faz parte da conduta de alguns designers. Para estes, o principal não é autoria nos projetos e sim divulgar os processos com o intuito maior de melhorar a vida das pessoas. Seguindo essa linha de pensamento Ripper (apud DAL BIANCO, 2007) tem como premissa que o usuário trabalhe com, desta forma ao finalizar o projeto ele será capaz e terá autonomia para executar um reparo, fazer outro projeto, ou, ainda, ensinar a outras pessoas sobre aquilo que ele ajudou a construir.

Ana Branco (1991), em entrevista dada a Couto, nos mostra ainda a libertação que pode ser alcançada tanto para o grupo que será contemplado com esse conhecimento como para o designer que o cederá com essa dinâmica:

O novo nascido do coletivo, da interação e da qualidade é, por essência, libertador. A liberdade nasce da consciência de que se pode através desta forma trabalhar a realidade, descobrir a essência das coisas e libertar o potencial criador de todo o ser humano. A libertação só se dá a partir do reconhecimento da possibilidade de se deixar conduzir pela natureza única e geradora de todas as coisas. É este abandono de si que possibilita a concretização dos desejos, metas e sonhos.

Couto (1991) acredita que o designer que assume essa postura de quase nulidade precisa ter muita segurança e autoconfiança, e o Design em Parceria pode encontrar ressonância não somente no meio acadêmico, mas também no âmbito profissional.

¹ Informação obtida com Rita Maria de Souza Couto em uma sessão de orientação, 23/09/2016, Rio de Janeiro.

A partir dessas constatações, apesar de se caracterizar como um projeto acadêmico, essa pesquisa se arrisca a traçar um possível caminho de proposta de atuação do Design em Parceria no mercado de trabalho. A partir desse estudo de caso observamos que a pesquisadora utilizou, através do Design em Parceria, ferramentas para capacitar essas mulheres. As práticas projetuais foram ensinadas a elas e dessa forma elas foram preparadas para realizar qualquer tarefa desejada e não apenas aprenderam técnicas artesanais. Sem a construção de um pensamento baseado nessas práticas, as técnicas seriam rapidamente esquecidas.

Segundo Couto (1991), “o Design é basicamente um processo de interação social”. A atividade do Design influencia e é influenciada pela população, cultura e local onde atua. Dessa forma o Design em Parceria surge a partir de necessidades de alguns contextos, contrapondo-se não só à lógica da produção, mas também ao modelo tradicional de trabalho configurado em nossa sociedade.

A partir desse pensamento de Couto (1991), identificamos dois pontos que foram mencionados no segundo capítulo desta dissertação e que caracterizam este estudo de caso e a metodologia do Design em Parceria: o primeiro é a importância do resgate do trabalho artesanal utilizando uma maior quantidade de mão de obra, prazos mais flexíveis e menos mecanização; e o segundo é a demanda de grupos propícios a iniciativas como esta em nossa sociedade, como foi o caso das Mães do Inosel. Segundo Ripper (1990 apud COUTO 1991), a aplicação do Design em Parceria é propícia a setores da sociedade que não são normalmente visados pelo sistema convencional de produção. Outro autor citado por Couto que defende essa questão é Lobato que:

[...] diz que o esclarecimento das questões relacionadas com a participação do designer em caráter social está ligado ao entendimento do universo das populações ditas carentes, para as quais normalmente esses projetos são dirigidos. Embora essas populações estejam comandadas pela lógica do capital, elas não vivem o cotidiano do capital. Neste universo, os conceitos de economia, produtividade, comodidade, estímulo estético são vistos sob outra lógica, representando algo bem diverso do que se afigura para as populações que vivem o cotidiano do capital (LOBATO, 1985, apud COUTO, 1991, p.18).

Após explicarmos a metodologia do Design em Parceria e a importância de sua aplicação no estudo de caso, partiremos, no próximo item, para outra abordagem de grande importância na construção desta pesquisa: a

interdisciplinaridade no trabalho, gerada pela diversidade do grupo. A heterogeneidade do grupo foi um dos fatores que motivaram a pesquisadora a utilizar a ferramenta do Design em Parceria. Antes de explicar a construção e a aplicação da metodologia, analisarei o grupo, sua formação e suas características.

Essa heterogeneidade é defendida também por Papanek (1977, apud DAL BIANCO, 2007). O autor declara que já trabalhou com equipes heterogêneas que incluíam pessoas pobres, não instruídas, de âmbitos rurais, crianças pequenas ou doentes mentais, e que, apesar das dificuldades encontradas em estabelecer vínculos de comunicação, os resultados foram satisfatórios em todos os casos. Nesse processo foram fundamentais as habilidades peculiares dos designers na percepção de necessidades que outros profissionais não observaram ou a que não deram importância.

4.2

O grupo e seu caráter interdisciplinar

O trabalho humano e social tem-se transformado, progressivamente, em uma criação, onde uma equipe de pessoas reunidas em um grande grupo de caráter operativo, por adição de informações e de estímulos, obtém um nível de produtividade, que vai muito além da tarefa parcial de cada um de seus membros (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p.141).

Segundo Portas² (2016) o estudo de caso em questão não objetivou a formação de um empreendimento, ele orientou-se mais no sentido do indivíduo, por isso houve a necessidade de explicar o grupo, suas características gerais e particulares.

No capítulo anterior, descrevi alguns casos interessantes, onde o design trouxe diferencial ao trabalho desenvolvido por grupos de artesãos. Meu interesse, com essa análise, foi entender de uma forma mais ampla como esses encontros acontecem e, mais especificamente, como as metodologias foram construídas.

Já nos primeiros contatos, ainda em 2015, percebi uma diferença fundamental entre o grupo com o qual iria trabalhar e os grupos que estava analisando. Estes eram originários de um local específico e, em geral, já praticavam alguma atividade artesanal. Ao contrário, as Mães do Inosel, nasceram e moram em locais distintos e distantes e algumas nunca tinham realizado nenhum

² Comentário feito por Roberta Portas em uma sessão de orientação, 23/09/2016, Rio de Janeiro.

trabalho manual. Esse obstáculo teria que ser superado: como trabalhar com um grupo tão heterogêneo sem uma unidade cultural e sem uma habilidade já reconhecida?

Utilizo então as ideias de grupos operativos³ de Pichon-Rivière (1994). O autor acredita que é através das tarefas que as heterogeneidades dos grupos serão superadas: a tarefa será proposta a partir do grupo trabalhado e a homogeneidade da tarefa facilitará o trabalho de um grupo heterogêneo. O autor considera que a técnica de grupos operativos se define pela constituição de uma observação sistemática que se realiza junto com a análise das operações da mente em sua inter-relação social e no seu intercâmbio com o mundo externo. A observação e a análise se focam na tarefa e esta pode ser de aprendizagem, de cura ou de criação.

Analisarei a seguir todas as integrantes do grupo e os papéis assumidos. Começando pela coordenadora, no caso a pesquisadora. Esta assume um papel importante, segundo Pichon-Rivière (1994), mantendo uma comunicação ativa e criadora. O autor diz que o coordenador deve manter e fomentar a comunicação e dessa forma ele chegará a um desenvolvimento progressivo, tomando forma de espiral, coincidindo didática, aprendizagem, comunicação e operatividade.

Para o autor, o intercâmbio de ideias é feito entre os membros do grupo, e a intervenção do coordenador deve apenas assinalar as dificuldades, visando a manter o funcionamento e a execução das tarefas. Apesar de o autor usar o termo líder-coordenador, aqui usaremos apenas coordenador, pois acreditamos que nesse papel não há uma liderança e sim uma parceria ou codesign, igualando-se o designer ao grupo, sem que haja uma hierarquização. Pichon-Rivière (1994) acredita que a liderança democrática é o papel ideal que o líder pode assumir no trabalho grupal, e o intercâmbio entre o coordenador e o grupo deve acontecer na forma de um espiral permanente, unindo os processos de ensinar e aprender. “O líder *laissez-faire* é aquele que delega ao grupo sua autoestruturação e que assume só parcialmente suas funções de análise da situação e orientação da ação” (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p.113 - 114).

³ A técnica de grupo operativo foi criada em 1946 por Enrique Pichon-Rivière, quando era encarregado do Servicio de Adolescentes del Hospital Neuropsiquiátrico de Hombres da cidade de Buenos Aires. Atualmente essa técnica é utilizada não só na formação de psicólogos, mas também na criação publicitária, no trabalho institucional, na formação de líderes, no estudo da direção e interpretação teatral. E qualquer situação em que o grupo face a face possa converter-se em uma unidade operativa de tarefa (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p.130).

Em um primeiro momento, existe uma resistência e um distanciamento do grupo com o coordenador e entre seus componentes, mas com o tempo esse distanciamento começa a diminuir e revela um pertencimento maior das participantes e uma conseqüente integração do grupo. Nesse momento, a proposição e a elaboração das tarefas é facilitada e começa-se a perceber a colaboração entre os membros do grupo. Essa colaboração existe e é importante devido à heterogeneidade do grupo, que define então o caráter interdisciplinar da ação.

Mencionamos o caráter interdisciplinar dos grupos. Isto nos permite reiterar um dos princípios básicos da técnica operativa: quanto maior a heterogeneidade dos membros – heterogeneidade adquirida através da diferenciação de papéis, na qual cada membro traz para o grupo toda a bagagem de suas experiências e conhecimentos – e quanto maior a homogeneidade em relação à tarefa – homogeneidade obtida pela somatória da informação, que adquire o ritmo de uma progressão geométrica, enriquecendo como parcialidade a cada um dos integrantes e, como totalidade, ao grupo – maior a produtividade que se obtém (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p.128).

Pichon-Rivière (1994) nos mostra que essa interdisciplinaridade acontece pois cada membro do grupo recebe e interpreta de diferentes formas as informações recebidas, refletindo suas vivências e experiências pessoais, e é através da cooperação que essas trocas acontecem, enriquecendo o trabalho. “Estes esquemas e modelos internos se confrontam e se modificam na situação grupal, configurando-se, através da tarefa, um novo esquema referencial que emerge da produção do grupo” (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p.176).

Em todos os casos analisados no capítulo anterior os designers ressaltam sempre a importância da interdisciplinaridade na equipe responsável pela capacitação dos artesãos. São equipes, com profissionais de diversas áreas como Engenharia, Arquitetura, Administração, Design, Psicologia, atuando em conjunto para garantir inovação e qualidade à produção artesanal dos grupos. O caráter interdisciplinar está presente, pois busca transferir conhecimentos de outras áreas, inclusive o design, para a prática artesanal. Sommerman (2006) considera que o interdisciplinar trata de uma abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem novos vínculos entre elas para alcançar um conhecimento mais abrangente. No caso da transferência citada, ela não tem o intuito de criar uma nova disciplina, mas sim desenvolver uma prática do fazer

artesanal que conte com outros conhecimentos, não apenas o do próprio fazer artesanal.

Esse modelo de interdisciplinaridade também ocorreu com as Mães do Inosel, que tiveram, além da capacitação a partir das práticas metodológicas do design e do trabalho desenvolvido pela assistente social Glória, participações de outras áreas como a palestra de uma advogada sobre os direitos de crianças deficientes, aulas de culinária, entre outras. Mas em nenhum caso analisado foi explicitado esse ponto de vista defendido por Pichon-Rivière (1994) da interdisciplinaridade que nasce na heterogeneidade do grupo, até porque, como citei anteriormente, essa é uma característica peculiar ao grupo das Mães do Inosel.

Lorieri, a partir das ideias de Morin, explica que interdisciplinaridade quer dizer troca e cooperação e, desse modo, transforma-se em algo orgânico. Ela está, neste caso, próxima à ideia de transdisciplinaridade, que ele diz caracterizar-se geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas. Esta é uma ideia inicial na busca do entendimento da transdisciplinaridade que se orienta pelo paradigma da complexidade moriniana (LORIERI, 2008, p. 9).

É importante ressaltar que nesse tipo de iniciativa ou em qualquer outro projeto de mediação do design na prática artesanal existe o que Sommerman (2006) considera uma atitude transdisciplinar e isso está relacionado ao que a carta da transdisciplinaridade diz sobre a abertura e aceitação para o desconhecido. Dentro da perspectiva desse tipo de projeto e de ação do design, é preciso ter tolerância e mediação em vários momentos. Alguns desses momentos passam pelos pilares da transdisciplinaridade, pois é preciso considerar níveis de realidade diferentes; incluir o outro no processo de maneira igualitária, principalmente nos níveis de tomada de decisão; e, finalmente, buscar compreender a complexidade envolvida nesse tipo de projeto.

O processo deve acontecer de forma horizontal e não hierarquizada. Promover a mudança de baixo para cima é um grande desafio, que será ainda maior trabalhando com pessoas diferentes de nós. A fala, a escuta e o diálogo são ferramentas essenciais para a formação desses grupos e uma atuação eficiente do designer. Como vimos no exemplo do LabSol, casos bem-sucedidos proporcionam aos designers experiências profissionais e sociais alternativas

desvinculadas da grande indústria e do capital internacional, direcionando o design a uma prática mais abrangente, considerando o bem comum.

A capacitação começou em 2016 com Betânia, Elô, Neivane, Luciana M., Luciana S., Romínia, Sandra, Telamary e Vera. Desse grupo, apenas Elô e Vera participaram ativamente dos encontros em 2015; as outras frequentaram pouco o Parque Vivo. No fim do primeiro mês de trabalho, Telamary e Sandra saíram do grupo. Telamary porque a filha saiu da escola e Sandra porque o filho ficou doente. Nesse momento entrou Tereza e no meio do curso, Glaucineide.

Essas mulheres têm entre 30 e 55 anos de idade, possuem filhos surdos com idade entre 10 e 19 anos, e a maioria tem outros filhos; apenas Vera e Luciana S. só têm um filho. As únicas que trabalham atualmente são Glaucineide, como acompanhante, Luciana M. como *freelancer* em eventos e Neivane em um restaurante. As outras já trabalharam em atividades diversas, como professora, enfermeira, doméstica, assistente administrativa, mas abandonaram seus trabalhos para cuidar dos filhos deficientes. Moram longe e demoram de duas a três horas no percurso da escola para casa. A maioria das crianças, além da escola, frequenta outras atividades, como fonoaudiologia e fisioterapia. Normalmente essas atividades são feitas depois do horário da escola na Zona Sul.

Recorro mais uma vez às ideias de grupos operativos de Pichon-Rivière (1994): para que haja a comunicação necessária para a execução das tarefas, cada membro do grupo assume um papel de acordo com suas individualidades e subjetividades. Esses papéis podem ser reorganizados, caso necessário. O autor defende ainda que em um grupo verdadeiramente operativo, cada integrante conhece e desempenha seu papel específico, de acordo com as leis da complementaridade. Ele deve estar aberto à comunicação, em pleno processo de aprendizagem social.

Caracterização das participantes

Vera

Essa distribuição de papéis foi comentada por Imbroisi (2011), que destaca a importância, nos grupos trabalhados, de duas personagens fundamentais: a líder e a habilidosa. Desde o início de minha aproximação, em 2015, pude perceber a importância fundamental da líder Vera no grupo. O filho de Vera, Davi, estuda há

dez anos na escola e, sendo uma mãe antiga, ela faz a interligação entre a escola e as mães. Vera é muito respeitada por todas, frequenta diariamente o espaço do Parque Vivo, onde fica responsável por organizar e distribuir as tarefas como limpeza do banheiro e compra do pó de café, entre outras. Vera se interessa muito em aprender as práticas manuais e durante os encontros no Parque Vivo estava sempre confeccionando bolsas e almofadas ou ensinando às outras uma técnica que havia aprendido com uma mãe antiga da escola.

“Esse trabalho me inspirou para ter um ganho, pois a gente é mãe de criança especial e não consegue trabalhar. O trabalho nos ajudou a elaborar, pensar e criar como com um pedaço de pano a gente desenvolve uma boneca” (Depoimento de Vera, 2016).



Figura 11 – Vera mostrando seus trabalhos. Fonte: acervo pessoal.

Figura 12 – Técnica da “florzinha” usada por Vera para fazer almofadas e bolsas. Fonte: acervo pessoal.

Pichon-Rivière (1994) destaca a importância fundamental da líder na compreensão da dinâmica do grupo esta poderá se configurar de acordo com o tipo de liderança. Imbroisi (2011) complementa que se deve avaliar se a liderança é sadia ao grupo e isso poderá ser observado na produtividade.

Neivane

Neivane também tem um papel importante no grupo e é muito habilidosa. Seu interesse em aprender é sempre um grande exemplo para as outras mulheres, mas deixa claro que não tem a intenção de assumir o papel de liderança.

“Já fiz bonecas para vender. Esse trabalho da Bárbara irá nos beneficiar muito” (Depoimento de Neivane, 2016).



Figura 13 – Neivane mostrando seus trabalhos. Fonte: acervo pessoal.

Tereza



Figura 14 – Tereza mostrando um dos exercícios desenvolvidos no terceiro módulo da capacitação. Fonte: acervo pessoal.

A entrada de Tereza foi muito importante para o grupo. Tereza, além de muito culta, demonstrava muita serenidade na execução das tarefas. Na ausência de Vera, era a ela que as outras mães recorriam. Apesar de Tereza ter pouco tempo de vivência na escola (sua filha Maria Emília entrou em 2016), acredito que ela possa substituir Vera na liderança do grupo, já que Davi (filho de Vera) completará o ensino fundamental e a partir de 2017 não estudará mais no Inosel. Em um questionário proposto, foi a única que demonstrou interesse na profissionalização do grupo:

O curso estimula o raciocínio e criatividade gostaria de ter continuidade com perspectiva de futuramente profissionalizar o grupo.

Para mim representou mais um sinal de liberdade, porque eu tive a oportunidade de expressar livre e espontaneamente o meu trabalho, a minha arte, sem a preocupação de saber o que estava no olhar do outro. Eu venho pra cá trazer minha filha para o estudo e o desenvolvimento dela e acabei encontrando também esse desenvolvimento através desse trabalho da Bárbara junto com a assistente social Glória (Depoimento de Tereza, 2016).

Betânia e Elô

Algumas mulheres, desde o início da capacitação, explicitaram que não tinham habilidade para trabalhos manuais, como Betânia e Elô, mas demonstraram muito interesse na capacitação e no desenvolvimento dos trabalhos.



Figura 15 – Elô mostrando sua Tilda. Fonte: acervo pessoal.

Figura 16 – Betânia mostrando seus trabalhos. Fonte: acervo pessoal.

Luciana S. e Romínia

Luciana S. e Romínia no início não se interessaram muito, se inscreveram, mas faltavam bastante, além de chegarem sempre atrasadas. Elas são as mais jovens do grupo. Com o passar do tempo, começaram a se interessar e se mostraram mais assíduas nas atividades.

Eu não tinha experiência nenhuma com artesanato, num primeiro momento eu não me interessei, então eu resolvi tentar. Não acreditava em mim, não acreditava que eu era capaz de fazer absolutamente nada. Mas consegui fazer a boneca, os quadros⁴. O resultado final eu me surpreendi e acabei me interessando em fazer outros trabalhos. (Depoimento de Romínia, 2016).

⁴ Quadros e arte foi como elas chamaram os exercícios de colagens do módulo 3, pois foram colocados em molduras para a exposição.



Figura 17 – Romínia mostrando seus trabalhos. Fonte: acervo pessoal.

Luciana M.

Luciana M. é uma mulher muito esforçada e estava sempre disposta a aprender coisas novas e a participar. Mas, devido a alguns problemas pessoais, faltava muito aos encontros. Seu filho já é adolescente e eles moram um pouco mais perto que as outras, então muitas vezes ele vai sozinho para a escola. Mas mesmo assim, ela estava sempre interessada nas aulas levando tarefas para fazer em casa e me enviando mensagens e imagens pelo celular, tentando acompanhar o curso.

Pretendo continuar esse trabalho, passar para frente a experiência que tive, e mostrar o trabalho para outras pessoas, quem gostar é só encomendar. Gostei muito de trabalhar com grupo (sic), uma ajudava a outra (Depoimento de Luciana M., 2016).



Figura 18 – Luciana M. em aula. Fonte: acervo pessoal.

Glaucineide

Importante destacar também a participação da Glaucineide. Ela não se inscreveu no início do ano. Chegou um dia, já no meio do curso, e não me informou que gostaria de participar. Disse que estava ali naquele dia apenas para ver como era, então pedi que ela ajudasse a Betânia na produção de um objeto com fuxicos, e ela continuou a frequentar as aulas. A cada aula fazia uma tarefa diferente do que as outras estavam fazendo e, sem nenhuma orientação, ela decidia no que ia trabalhar. Depois de três aulas conversamos e ela me esclareceu que não tinha habilidades com as mãos, mas que gostaria de participar das aulas. Comecei a trabalhar com ela individualmente e Glaucineide mostrou uma criatividade e uma inquietude que precisavam se materializar em forma de arte. Isso ficou evidente no terceiro módulo da capacitação, o único do qual ela participou integralmente. O importante na orientação de Glaucineide era deixá-la se expressar sem uma interferência, para que ela recuperasse a autoestima. O retorno veio na qualidade de seu trabalho e no seu depoimento:

Para mim foi um desafio, pois não tenho muito jeito para arte, entrei no curso pensando em fazer boneca de pano, pulei algumas fases, quase desisti, Bárbara me deu força mesmo sabendo que eu não havia entendido a dinâmica do curso.

Dei um pouquinho de trabalho para Bárbara, já entrei no final do curso e não sabia que eram etapas e que tinha um processo. Entrei no meio do processo, pulei etapas, a Bárbara ficou louca comigo. Eu falei: “gente, eu vou desistir hoje é meu último dia” e a Bárbara falou: “hoje não é o seu último dia”. Começamos a fazer a colagem, cada uma tem uma visão, as meninas ficavam muito fiéis e eu fui assim totalmente infiel, tudo que ia passando pela minha cabeça eu ia lá fazendo. No final das contas foi muito bom, esse trabalho acrescentou à minha vida. Tudo que eu começava eu parava e eu determinei não quero mais isso pra minha vida, esse curso me ajudou a persistir e no final eu estava satisfeita (Depoimento de Glaucineide, 2016).

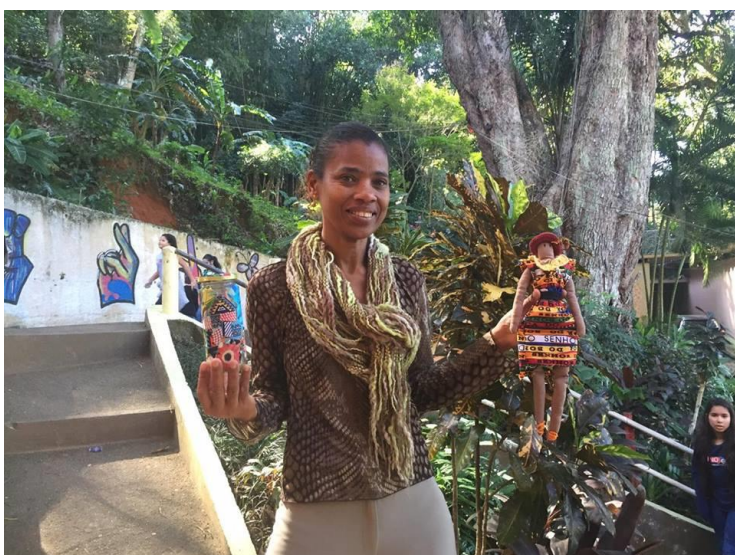


Figura 19 – Glaucineide mostrando seus trabalhos. Fonte: acervo pessoal.



Figura 20 – Trabalhos desenvolvidos por Glaucineide. Fonte: acervo pessoal.

4.3 A metodologia

O valor da educação, a diversidade e a consequente falta de unidade nas metodologias em projetos sociais foi ressaltada por Melo Neto e Froes: “deve ser salientada a importância de uma pedagogia que, após a pesquisa e identificação das características singulares do ambiente físico e humano local, seja capaz de desenhar e realizar um projeto necessário e consequente de mudanças no ambiente de vida” (MELO NETO E FROES, 2002, p.125).

Alguns autores apresentam esquemas com propostas metodológicas, como Melo Neto e Fróes (2002), denominadas tecnologias sociais. Essas podem nos orientar como um guia para a criação de metodologias em projetos sociais, mas a principal conclusão a que cheguei com a análise de outros casos é que não existe uma metodologia fixa.

Como vimos, Imbroisi (2011) acredita que não existe um método e nem regras fixas para o design de artesanato. A metodologia é moldada a partir das características específicas dos grupos. Como, por exemplo, o LabSol, que elabora projetos individuais e diferenciados de acordo com cada grupo. Ou ainda como vemos no Imaginário Pernambucano, que em suas capacitações propõe diferentes atividades dependendo do grupo trabalhado.

Em entrevista dada a Couto, Ripper (1990) diz:

Você não repete método. Ele sofre muito a influência das circunstâncias, não sendo, entretanto circunstancial. [...] Assim o método está muito mais ligado à personalidade da pessoa que o utiliza, às circunstâncias do meio e tempo do que à especificidade de um enfoque ou outro. [...] Ele não pode ser imposto a um meio. Dependendo das circunstâncias de tempo e espaço ele vai mudar. Então, o que acontece é que você resgata um método de alguma coisa, uma coisa modelo que foi feita e depois você tenta recapitular aquilo em outro lugar.

Foi seguindo essa sugestão de Ripper que analisei as metodologias expostas no Capítulo 3, mas como foi dito no item anterior desse capítulo as circunstâncias eram muito diferentes e o grupo muito heterogêneo.

A metodologia elaborada para este estudo de caso baseou-se então na abordagem de grupos operativos proposta por Pichon-Rivière (1994), através de tarefas homogêneas, aproveitando o potencial interdisciplinar da heterogeneidade

do grupo. E também na abordagem do Design em Parceria moldado por Ripper e Ana Branco do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, e utilizado e aperfeiçoado por professores de projeto desse departamento, que focam na troca entre o designer e o grupo social pelo ensino das práticas projetuais do campo do Design, a fim de empoderá-lo.

Pichon-Rivière (1994) define três momentos das tarefas dos grupos operativos: a pré-tarefa, a tarefa e o projeto, que eu irei considerar como as etapas desta metodologia.

A primeira etapa (ou pré-tarefa) se caracterizou pelas visitas feitas em 2015. A partir desse diagnóstico conheci o grupo de mulheres, algumas de suas histórias, dificuldades e interesses. Como pré-tarefa denominada por Pichon-Rivière (1994), enfrentei as técnicas defensivas e a resistência à mudança, manifestadas por algumas mulheres, muitas delas mostrando desinteresse em participar das atividades.

Como foi colocado no relato de alguns designers como Renato Imbroisi muitas vezes o que é dito nos primeiros encontros e nas primeiras entrevistas pelo grupo não representa realmente o desejo de todos. Algumas vezes “porta-vozes” relatam desejos pessoais e não realmente um interesse coletivo, que só percebemos na convivência com todos. Isso aconteceu quando cheguei ao Parque Vivo. Algumas mulheres demonstraram um grande interesse, mas depois, com o passar dos encontros, percebi que não era a realidade da maioria que frequentava o local. Outro exemplo deste caso foi dado na Associação de Artesãos de Planaltina onde o designer Renato Imbroisi enfrentou dificuldades para desenvolver um bom trabalho, devido à resistência dos artesãos e, como ainda não tinha muita experiência, não conseguia apresentar ao grupo casos semelhantes de sucesso.

Na metodologia do Design em Parceria, Ana Branco (1991) identifica a importância de o pesquisador chegar ao local sem ideias prévias e a partir da interação com o grupo descobrir o objeto da pesquisa, realizando antes de tudo uma observação participativa. Para o pesquisador integrar-se ao grupo, ele deve não somente abrir mão de conceitos preestabelecidos, mas investir na troca de ideias.

Parto, então, para a segunda etapa, em que foi oferecida a capacitação (tarefa para PICHON-RIVIÈRE, 1994), que só foi possível graças ao apoio da assistente social Glória e da parceria com o Inosel. Foram 18 encontros com 3 horas cada, num total de 54 horas. Essa etapa foi dividida em três módulos, descritos a seguir.

Ainda na etapa de diagnóstico, percebi que a teoria deveria caminhar junto à prática. Essas mulheres acordavam ainda de madrugada e enfrentavam conduções lotadas para chegarem à escola, então, apenas através da prática conseguiria a atenção delas e o aprendizado. “Teoria e prática se integram em uma práxis concreta, adquirindo esta sua força operativa no próprio campo de trabalho, na forma de ganhos determinados que seguem uma espiral dialética” (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 94).

Outra questão importante foi a falta de recursos disponíveis. Não tivemos nenhuma ajuda financeira. Como trabalhei muitos anos no mercado de moda consegui com algumas fábricas mostruários de tecidos: eram retalhos pequenos medindo em média 28cm X 32cm. Além desses retalhos, as ferramentas utilizadas por elas foram compradas ou cedidas, como: tesoura, linha, agulha, máquina de costura, papel e aviamentos. Essa escassez de recursos limitou o trabalho, mas fortaleceu o conceito de sustentabilidade.

Antes de separar cada módulo farei um quadro de introdução da metodologia para posteriormente explicá-los detalhadamente:

	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
oficina	Bonecas tildas	Formas simples e compostas	Abstração da imagem
duração	6 encontros de 3 horas. Total de 18 horas	6 encontros de 3 horas. Total de 18 horas	6 encontros de 3 horas. Total de 18 horas
objetivos	O desejo que as mulheres demonstraram de aprender costurar a máquina. A questão sentimental que está por trás da técnica. Com essa técnica, foi possível percorrer todas as etapas de um projeto de design.	Mostrar a grande variedade de formas e objetos que podem ser desenvolvidos a partir do material utilizado. Mostrar às mulheres que era possível começar a construir o pensamento projetual.	Reforçar a construção das etapas projetuais que já haviam sido conseguidas no segundo módulo. Resolver o problema da falta de originalidade dos produtos confeccionados.
conteúdo	Apresentação da história das Tildas. Apresentação de uma pesquisa sobre o tema. Apresentação das possíveis matérias-primas e escolha destas. Modelagem, corte e costura (a máquina e a mão) da Tilda (corpo, roupas e acessórios).	A partir de formas geométricas de tecidos, desenvolvemos fuxicos, flores, aplicações, entre outras coisas. Foi apresentada uma pesquisa de objetos desenvolvidos com a mesma matéria-prima: formas a partir de retalhos. Foi pedido que cada uma criasse um produto.	Fotografamos o local. A partir da ampliação A3 dessas fotos, fizemos três exercícios: 1 - colagem de tecidos sobre um tecido; 2 - pintura em tecido; 3 - colagem a partir de cópias Xerox dos resultados anteriores. Por fim, cada uma desenvolveu um produto.

Tabela 2 – Quadro de introdução da metodologia. Fonte: a autora.

Primeiro módulo

O primeiro módulo, denominado bonecas Tildas, durou seis encontros e, nele as mulheres aprenderam a técnica da boneca de pano Tilda⁵.

Apesar de não ser uma técnica de origem nacional, optei por ela por alguns motivos:

- O desejo que as mulheres tinham demonstrado no diagnóstico de aprender a costurar a máquina.
- A questão sentimental que está por trás da técnica que se identifica com essas mulheres.
- E, principalmente, porque com essa técnica foi possível percorrer e ensinar todas as etapas de um projeto de design.



Figura 21 – Betânia e Vera confeccionando suas Tildas. Fonte: acervo pessoal.

Figura 22 – As Tildas prontas. Fonte: acervo pessoal.

Observações

A partir desse módulo, elas conheceram as etapas projetuais do design: pesquisa, definição de matéria-prima, modelagem, prototipagem, produção. Mas não houve a construção das etapas, elas foram apresentadas às mulheres que desenvolveram a prática sem desenvolver o pensamento.

Inicialmente eu pretendia, ao longo desse módulo, desenvolver técnicas de modelagens através das roupas das bonecas. Elas iriam conhecer modelagens

⁵ A boneca *Tilda* foi criada pela designer norueguesa Tone Finnanger, em 1999, então com vinte e cinco anos. Tone, que sempre gostou de arte e artesanato, sonhava fazer bonecos e cenários para filmes de animação enquanto trabalhava em uma loja de artesanato. A ideia da criação da boneca surgiu sob inspiração de seus familiares artesãos. A boneca *Tilda* original mede 63 cm e sua principal característica é seu rostinho com dois pontinhos e suas bochechas rosadas. Ela não tem boca, pois fala com o coração. *Tilda*, hoje, é uma marca de artesanato e dispõe de livros, materiais para artesanato, para costura, artesanato com papel e artigos de decoração. Cada artesã que faz uma *Tilda* acaba dando a ela sua versão, seu toque. Disponível em: <<http://questadeafeto.blogspot.com.br/2014/03/tilda-historia.html>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

básicas de saia, blusa, vestido e calça, mas a maioria do grupo não mostrou interesse em aprender essas modelagens, preferindo produzir para suas bonecas modelos primários de panos amarrados com costuras simples, como togas⁶.

Percebi então uma inércia do grupo, desejando que os resultados fossem apresentados a elas sem a construção de um pensamento.

Resultados módulo 1:

Betânia	Elô	Luciana M.	Luciana S.
			
Neivane	Romínia	Vera	
			

Tabela 2 – Quadro com os resultados obtidos por cada participante no módulo 1. Fonte: a autora.

⁶ As togas são formadas por um retângulo de tecido amarrado ao corpo, em que são usados poucos recursos de costura. Elas caracterizavam o traje de povos antigos, como os romanos.

Segundo módulo

Seguimos para o segundo módulo, chamado formas simples e compostas, que teve uma duração de seis encontros. As alunas foram incentivadas a trabalhar, a partir dos retalhos de tecidos, formas simples e compostas. Partimos de formas simples, como o círculo, o quadrado e o triângulo em tecidos e esgotamos as possibilidades de técnicas desenvolvidas.

Os objetivos com esse módulo eram:

- Mostrar a grande variedade de formas e objetos que podem ser desenvolvidos a partir do material utilizado: retalhos de tecidos.
- Mostrar às mulheres que era possível começar a construir independentemente o pensamento projetual.

Começamos trabalhando algumas técnicas que podem ser desenvolvidas a partir das formas como, por exemplo, com o círculo: o fuxico⁷, vários modelos de flores e aplicações. Depois foi proposto que elas escolhessem e desenvolvessem produtos a partir dessas técnicas.

Observações

A maioria delas conseguiu com autonomia percorrer as etapas projetuais, mas nesse módulo foi percebido um outro problema: a falta de originalidade nos produtos desenvolvidos. Elas conseguiram desenvolver e confeccionar os produtos, contudo, a maioria deles sem originalidade. Em todas as aulas eram apresentadas muitas referências visuais, pois minha intenção era aumentar o repertório visual dessas mulheres, mas percebi que elas não criaram seus produtos e sim copiaram essas referências.

⁷ A técnica do fuxico não tem registro de sua origem, mas é muito utilizada aqui no Brasil. Optei por essa técnica porque as mulheres mostraram interesse em aprendê-la. Outro ponto interessante é que essa técnica foi muito difundida em grupos de mulheres que enquanto trabalhavam “fuxicavam”. Fuxicar não no sentido pejorativo de falar mal dos outros mas sim de discutir problemas do dia a dia, essa característica também é muito forte entre as mães do Inosel.



Figura 23 – Luciana M., Luciana S. e Vera em aula. Fonte: acervo pessoal.

Figura 24 – Betânia montando um boneco de fuxicos. Fonte: acervo pessoal.

Resultados módulo 2:

Betânia	Elô	Luciana S.
		
Neivane	Romínia	Tereza
		

Tabela 3 – Quadro com os resultados obtidos por cada participante no módulo 2. Fonte: a autora.

Terceiro módulo

Chegamos ao terceiro e último módulo que chamamos de abstração da imagem, também com duração de seis encontros. Comparando com as etapas propostas por Pichon-Rivière (1994), considere esse módulo como a última etapa denominada por ele de projeto, por ter conseguido atingir nessa fase os objetivos propostos na metodologia. Os objetivos desse módulo foram:

- Reforçar a construção das etapas projetuais que já haviam sido conseguidas no segundo módulo.
- Resolver o problema da falta de originalidade dos produtos confeccionados.

Nos grupos analisados no capítulo anterior, foi percebido que essa questão era trabalhada com o resgate cultural do artesanato local, como fica claro nos objetivos do projeto Minas Raízes. Mas como buscar a originalidade em um grupo que não possui uma unidade cultural e não pratica o artesanato? Foi por meio de conceitos básicos de linguagem visual, reforçando a representação figurativa através da abstração de imagens reais, que se buscou essa originalidade.

Ripper também coloca esse mesmo obstáculo que precisa superar em aulas de projeto com seus alunos:

Nas propostas abstratas de metodologia visual, tenho observado as tendências de fugir aos elementos particulares da proposta, de se fixar no já conhecido, por isso desconfio da utilidade destas propostas em nossa realidade: observo que quando a proposta se refere a problemas reais (dentro de um contexto vizinho sócio-cultural), as respostas tendem a ser mais inéditas, demonstram mais personalidade, são mais criativas e que existe uma relação entre a qualidade da resposta (RIPPER, 1990).

Pretendia, então, não apenas aumentar o repertório visual, mas alfabetizar visualmente o grupo. Foram propostos exercícios para que entendessem os conceitos de abstração a partir de imagens reais. Segundo Dondis (1997), o alfabetismo visual é responsável pelo aumento da capacidade do indivíduo de entender e criar uma mensagem visual. Representação é o que identificamos com base no real, na experiência, no concreto e que pode ser reproduzido em manifestações artísticas.

Dondis (1997) explica que o processo de abstração é a redução dos elementos visuais a seus traços simplificados. Na abstração, os detalhes são

irrelevantes e enfatizam-se os traços essenciais. É a redução aos elementos visuais básicos. A abstração “é uma manifestação visual reduzida à mínima informação representacional, é uma simplificação que objetiva um significado mais intenso e a percepção humana elimina os detalhes superficiais” (DONDIS, 1997, p.95). A autora reforça ainda a profundidade da mensagem visual abstrata em relação à representacional, que é apenas uma imitação da realidade, que ela considera superficial em termos de profundidade de comunicação.

Buscou-se, então, algum elemento em comum que representasse todas aquelas mulheres, apesar de suas diferenças e peculiaridades. Partimos então de imagens do local, da escola Inosel. A localização da escola é favorável, a paisagem é muito bonita e possui elementos que representam a nossa cidade: a mata, as montanhas, um rio e a vista da comunidade da Rocinha. Elas fotografaram o local e selecionamos cinco fotografias para trabalharmos. A partir de uma ampliação dessas imagens em tamanho A3, cada mulher escolheu uma delas para trabalhar.

O primeiro exercício proposto foi montado a partir da abstração dessas imagens. Foi solicitado que fizessem uma colagem com retalhos de tecidos variados sobre um tecido cru. No segundo exercício, ainda a partir dessas imagens, elas fizeram uma pintura sobre um tecido cru. A partir do mesmo conceito, usaram duas técnicas diferentes para a representação. E no terceiro e último exercício, a partir de cópias xerox que foram tiradas do primeiro exercício, cada uma montou uma padronagem misturando elementos de todas as outras.

Com os três exercícios prontos, foi feita uma aula expositiva com as considerações e comparações dos resultados e foi proposto que elas criassem um produto que seguisse o mesmo conceito. Dessa vez não foram mostradas referências visuais. As únicas referências que elas trabalharam foram de seus próprios resultados anteriores. Cada uma escolheu e confeccionou um produto que está representado junto às imagens de todo o processo no final desse item.

Como afirmou Renato Imbroisi (2011) mostrar ao grupo exemplos de casos semelhantes que deram certo aumenta a credibilidade. Como nunca havia trabalhado com outros grupos, mostrei a elas um pouco de minha história como designer de moda. Comecei meu trabalho autoral com pouquíssima verba e, como elas, com muitos retalhos de tecidos. Graças à criatividade e ao meu empenho em

desenhar e produzir modelos originais e não apenas seguir as cópias e as tendências massificadas da moda, construí uma marca, tive um ateliê e duas lojas. Apresentei alguns desenhos e fotos de meu trabalho, além de algumas peças.



Figuras 25, 26 – Colagem com tecido das imagens selecionadas. Fonte: acervo pessoal.



Figura 27 – Romínia, Betânia e Elô fazendo suas pinturas. Fonte: acervo pessoal.



Figura 28 – Betânia, Elô e Tereza fazendo suas colagens com cópias xerox. Fonte: acervo pessoal.
 Figura 29 – Pano de prato sendo confeccionado por Romínia. Fonte: acervo pessoal.

Observações

As mulheres conseguiram captar a proposta do trabalho e apresentaram ótimos resultados como vemos nos exercícios da Neivane e da Vera (ver imagens no final desse item).

Algumas como Romínia e Betânia, se desligaram do conceito de abstração da imagem e passaram para o simbolismo. Dondis (1997) define o simbolismo como um múltiplo sistema de símbolos codificados, criados arbitrariamente pelo homem com atribuição de significados. São imagens com significados, atribuídos pela sociedade, considerando o complexo sistema de valores em que se está inserido. Para a autora, o símbolo é um meio visual com significado universal. Esse conceito é reconhecido na colagem de Romínia em que ela coloca uma pipa para representar a imagem da favela, e de Betânia, que coloca uma casa junto ao coqueiro, apesar de a perspectiva da foto, de baixo para cima, não mostrar o chão (as imagens estão no final desse item).

Glaucineide, por exemplo, não representou a abstração da foto como Neivane e Vera, mas também não seguiu para o simbolismo, como Romínia e Betânia. Executou um trabalho autoral, criativo, desligando-se da proposta.

No terceiro exercício, a colagem com elementos das cópias xerox do primeiro exercício, percebeu-se que elas não conseguiram se desligar da imagem

inicial que haviam escolhido e, principalmente, da orientação da paisagem. Quase todas, menos Tereza e Glauceide, mantiveram a representação da paisagem na vertical ou na horizontal. Os produtos confeccionados, apesar do pouco tempo que tiveram, mostraram que elas conseguiram se desligar da cópia e apresentar resultados originais e criativos, bem mais interessantes que os produtos desenvolvidos no segundo módulo.

Resultados módulo 3:

As próximas figuras ilustrarão o caminho percorrido no módulo 3 por cada uma das participantes: a foto escolhida, os exercícios executados e o produto desenvolvido ao final do módulo. Os espaços vazios representam os exercícios que não foram feitos.

Betânia



Figura 30 – Resultados de Betânia no módulo 3. Fonte: a autora.

Elô



Figura 31 – Resultados de Elô no módulo 3. Fonte: a autora.

Glauceide



Figura 32 – Resultados de Glauceide no módulo 3. Fonte: a autora.

Luciana M.



Figura 33 – Resultados de Luciana M. no módulo 3. Fonte: a autora.

Neivane



Figura 34 – Resultados de Neivane no módulo 3. Fonte: a autora.

Romínia



Figura 35 – Resultados de Romínia no módulo 3. Fonte: a autora.

Tereza



Figura 36 – Resultados de Tereza no módulo 3. Fonte: a autora.

Vera



Figura 37 – Resultados de Vera no módulo 3. Fonte: a autora.

Luciana S.



Figura 38 – Resultados de Luciana S. no módulo 3. Fonte: a autora.

4.4

Validação dos resultados obtidos

Para finalizar o trabalho, fizemos uma exposição com a colaboração de todas as mulheres. Com os trabalhos do módulo três, fizemos quadros que foram expostos junto às fotos originais, mostrando o desenvolvimento do processo. Os

produtos desenvolvidos também foram expostos. Na exposição, as mulheres estavam muito felizes e orgulhosas de suas produções. As mães que não participaram da capacitação foram assistir e as crianças também, além da supervisora da prefeitura (SMAS). No final da manhã houve uma grande confraternização, com um almoço para todas.



Figura 39 – Exposição dos trabalhos do módulo 3. Fonte: acervo pessoal.

Figura 40 – Exposição das Tildas desenvolvidas no primeiro módulo. Fonte: acervo pessoal.



Figura 41 – Exposição dos produtos desenvolvidos nos módulos 2 e 3. Fonte: acervo pessoal.

Considero que foram cumpridas as etapas metodológicas estabelecidas a partir dos três momentos das tarefas dos grupos operativos de Pichon-Rivière (1994) a pré-tarefa, a tarefa e o projeto.

Conseguimos atingir nossos objetivos: a partir das metodologias do design, incentivamos e capacitamos o grupo a criar e confeccionar produtos originais, estimulando a criatividade e a inovação, aumentando ainda a autoestima, o espírito empreendedor e colaborativo e a cidadania. Segundo Manzini (2008) e Melo Neto e Froes (2002), é difícil saber ainda no princípio se iniciativas como essa terão resultados positivos, além das dificuldades em avaliar esses resultados, mas o mais importante é a orientação para um processo sustentável e a evolução espiritual das participantes. “O empreendedor social mede o seu retorno com base

na melhoria da qualidade de vida de seus beneficiários, no seu progresso material, espiritual e pessoal” (MELO NETO E FROES, 2002, p. 10).



Figura 42 – Todo o grupo na exposição. Fonte: acervo pessoal.

Glória nos mostra em seu depoimento a importância do trabalho para o grupo:

Nosso trabalho com as oficinas não é apenas preencher o tempo e sim trazer conteúdo para elas. Nesses trabalhos, a gente vem percebendo que muitas delas conseguem identificar dons e talentos que antes não sabiam que tinham. Esses trabalhos ajudam a fortalecer e trabalhar a autoestima de cada uma. A gente percebe uma união entre todas do grupo, uma ajuda mútua, cada uma colaborando com a outra, eu acho esse trabalho muito importante para elas e para o meu trabalho do serviço social também. (Depoimento de Glória, 2016)

Como apontado anteriormente, com esse trabalho de capacitação objetivei identificar métodos e oportunidades projetuais em design para o desenvolvimento de produtos junto ao grupo das Mães do Inosel. Apesar de, no início do item Metodologia, ter apresentado um quadro introdutório com o resumo dos módulos, para finalizar esta sessão, sentiu-se a necessidade de apresentar um quadro síntese do percurso metodológico, apontando as justificativas das escolhas, etapas técnicas e ainda alguns recursos utilizados.

	Módulo 1 Bonecas Tildas	Módulo 2 Formas simples e compostas	Módulo 3 Abstração da imagem
Problematização das atividades	Num primeiro olhar, a técnica da boneca Tilda revela uma dificuldade na execução, mas após percorrermos todas as etapas percebemos que apesar da complexidade da técnica sua execução é simples. A capacitação começou por essa técnica buscando resgatar, logo no início do curso, a autoestima das mulheres que dessa forma se veriam capazes de executar qualquer tarefa. Outro ponto importante foi a facilidade de matéria-prima, a boneca foi produzida a partir de retalhos de tecidos, restos de aviamentos e lãs.	A partir desse módulo foi mostrado as mulheres que pode haver criação e originalidade apesar da escassez de matéria-prima. Alguns problemas aparentes como a falta de recursos pode incentivar ainda mais a criatividade. Muitas técnicas podem ser criadas, resgatadas e desenvolvidas a partir de dificuldades	Por meio de conceitos básicos de linguagem visual, reforçando a representação figurativa através da abstração de imagens reais, buscou-se a originalidade nos produtos desenvolvidos. A heterogeneidade do grupo revelava a falta de unidade cultural além de um distanciamento da prática artesanal pela maioria das participantes.
Objetivo geral	Apresentar as etapas projetuais do design	A autonomia das mulheres nas etapas projetuais do design	Buscar a originalidade nos produtos desenvolvidos pelas participantes
Etapas técnicas	1. Pesquisa; 2. Cópia do molde no papel; 3. Corte do molde no papel; 4. Corte do molde no tecido; 5. Costura do corpo na máquina; 6. Colocação da pluma no corpo da boneca; 7. Criação, corte e costura da roupa; 8. Confeção do cabelo; 9. Confeção de acessórios, 10. Desenho dos olhos.	1. Pesquisa; 2. Construção de moldes no tecido de figuras geométricas em vários tamanhos; 3. Corte de figuras geométricas no tecido de vários tamanhos; 4. Desenvolvimento de várias técnicas utilizando essas figuras como fuxicos, flores e bordados; 5. Escolha de um objeto para ser desenvolvido; 6. Construção da modelagem do objeto; 7. Definição do material; 8. Confeção do objeto.	1. Fotos de paisagens locais; 2. Seleção de cinco fotos; 3. Ampliação para o tamanho A3; 4. Escolha das fotos a serem trabalhadas; 5. Exercício de desconstrução da imagem a partir da colagem de retalhos de tecidos sobre tecido cru; 6. Exercício de desconstrução da imagem a partir de pintura sobre tecido cru; 7. Colagens de papel sobre papel a partir de cópias Xerox dos primeiros exercícios; 8. Criação de um objeto

			seguindo a mesma linha de desconstrução da imagem; 9. Confecção do objeto.
Pateriais e ferramentas	Papel, agulha, tecido, linha, lã, aviamentos, tesoura, lápis, caneta de tecido, cola, pluma, máquina de costura	Papel, agulha, tecido, linha, aviamentos, tesoura, lápis, caneta de tecido, cola, meia, agulha de crochê, máquina de costura	Papel, agulha, tecido, linha, aviamentos, tesoura, lápis, caneta de tecido, cola, tinta, pincel, máquina de costura; outros materiais como: potes de vidro, quadros, relicários e imagens de santas

Tabela 5 – Quadro com a síntese do percurso metodológico. Fonte: a autora.

Ao final da análise dos resultados alcançados, concluo que, além de identificar essas oportunidades projetuais, houve ainda o incentivo de capacitação dessas mulheres em relação à criação, confecção e distribuição de produtos, usando como fio condutor o Design em Parceria. Outro ponto que merece destaque foi o estímulo foi dado à criatividade das mulheres, gerando o aumento da autoestima, a possibilidade de desenvolver um espírito empreendedor, trabalhando com conceitos e atividades que as incentivem a utilizar o artesanato e o fazer manual de forma inovadora e, por fim, favorecendo nelas o sentido de pertencimento e cidadania.