

A produção do conhecimento no fazer cocriativo do design: diálogos entre Ingold, Gadamer e Freire

Tayomara Santos dos Santos⁽¹⁾ e
Edson José Carpintero Rezende⁽²⁾

Resumo: O presente estudo discorre acerca de abordagens teórico-reflexivas da educação, por meio da associação dos pensamentos do antropólogo britânico Tim Ingold (educação da atenção), do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (educação pelo diálogo) e do célebre educador brasileiro Paulo Freire (Pedagogia da autonomia), observadas e vivenciadas em percursos projetuais mediados por ações do *design*. As experiências, deram-se em torno da atividade artesanal com sementes florestais, entre artesãs da comunidade tradicional Maracanã, zona rural de São Luís-Maranhão-Brasil e *designers*. O contato entre artesanato e design por meio das trocas de saberes em campo, possibilitou o desenvolvimento coletivo de didáticas e ferramentas para aprimoramento da atividade produtiva, enfrentamento de situações-problema na vida cotidiana das artesãs e a promoção da aprendizagem, refletindo principalmente no aspecto econômico. O diálogo entre os autores sobre as formas de construção do conhecimento evidenciadas neste trabalho coproduzido, consolidou um processo ensino-aprendizagem para além da sala de aula, presente no ‘fazer coisas’ juntos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem - antropologia do design - mulheres - artesanato - Maracanã.

[Resumos em espanhol e inglês na página 183]

⁽¹⁾ Doutoranda. Escola de *Design* da Universidade de Minas Gerais.

⁽²⁾ Doutor. Escola de *Design* da Universidade de Minas Gerais.

Introdução

Localizada na grande ilha de São Luís, capital do estado do Maranhão, Brasil, nas proximidades da BR 135 e do Distrito Industrial, a comunidade Maracanã, pertencente a zona rural, vem passando por um processo difícil de urbanização. Esta comunidade tradicional é reconhecida pela população ludovicense¹, devido às suas tradições e manifestações ancestrais, arautos de sua história. Dentre essas tradições, destacam-se o grupo de

bumba-meu-boi “Boi de Maracanã”, cuja musicalidade provém do sotaque matraca² sendo carinhosamente chamado pela população local, de “Batalhão de Ouro”. Além desta manifestação, há uma gama de festividades, como o culto ao Divino Espírito Santo, a Festa de Santos Reis e o maior símbolo cultural da comunidade, a “Festa da Juçara”, que promove o envolvimento dos moradores e valoriza o fruto amazônico e a mão-de-obra local, gerando trabalhos temporários.

Como principais fontes econômicas observadas na localidade, estão, a venda de juçara³ (*Euterpe oleracea mart*), o turismo ecológico e de experiência e o artesanato.

A atividade artesanal, baseia-se na utilização dos recursos naturais presentes na comunidade, como troncos, folhas, galhos, fibras e sementes disponíveis na região. Por meio das mãos habilidosas de seus artesãos, estes materiais são transformados em uma série de artefatos que traduzem a identidade local. A agrônoma e ilustre moradora, Rosa Martins Mochel (1919-1985)⁴ e a educadora Vitória Guimarães (datas desconhecidas), foram as grandes incentivadoras das práticas artesanais no Maracanã. Orientavam as mulheres da comunidade que se ocupavam somente dos afazeres domésticos cotidianos, a enxergarem na atividade criativa uma fonte de renda e de emancipação econômica (Santos, 2020).

Por meio desta atividade com o uso de sementes florestais, como a semente de juçara/açaí, típica da região e a partir de ações de *design*, foi constituído um grupo de mulheres artesãs, onde pôde-se observar um complexo de valores em torno do manejo da semente. Percebe-se neste movimento, um rico processo de ensino-aprendizagem, por meio das trocas do saber-fazer entre o conhecimento especializado de *designers*⁵ e o conhecimento adquirido pela experiência destas mulheres, como formas de perceber, interpretar e corresponder ao mundo.

Esta conjuntura, nos remete aos discursos de como o processo de educação é construído, além dos muros da escola, observados por meio do pensamento do antropólogo britânico Tim Ingold e do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer em consonância ao pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Tais epistemologias da educação são interseccionais e claramente observadas nas relações e práticas coproduzidas por detentores do saber-fazer criativo, neste estudo, representado pelas artesãs e *designers* com os materiais (sementes florestais).

Severo (2015), postula que a pedagogia, como ciência interessada pelo fenômeno educativo em seu sentido amplo, deve assumir diálogos interdisciplinares, para construção de literaturas teórico-metodológicas que possibilitem a potencialização de efeitos formativos decorrentes de práticas em espaços de ensino não-escolar, convertendo-as em práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o *design* mostra-se como um campo potencial para formulação de literaturas e facilitador de práticas voltadas a difusão da educação dentro e fora do contexto escolar.

Isto posto, o presente estudo traz à reflexão, abordagens teórico-reflexivas da educação, relacionando-as às experiências do saber-fazer de artesãs da comunidade Maracanã, em ações coproduzidas mediadas por *designers*, onde foram evidenciados processos de ensino-aprendizagem e produção do conhecimento para além do espaço escolar, presentes no fazer coletivo. As experiências, deram-se por meio dos encontros, durante ações de *Code-sign* (Lupton, 2014; Noronha, 2017; Portela, 2018; Spinuzzi, 2005), considerando os estudos sobre a educação da atenção no conceito de Correspondência (Gatt; Ingold, 2013; Ingold,

2010; 2013; 2018) e educação pelo diálogo no conceito de Hermenêutica (Gadamer, 2004) e a pedagogia da autonomia (Freire, 1996).

Aquisição do conhecimento pela educação da atenção

O pensamento sobre a educação da atenção é discutido pelo antropólogo Tim Ingold, que nos últimos anos, tem sido bastante estudado também no campo do design. O autor defende que o processo de aquisição de conhecimento não é algo definido a partir do interior e nem do exterior do indivíduo, e sim um processo que ocorre a partir da sintonia entre ele (o indivíduo) e o ambiente que o envolve (Ingold, 2010; 2018). Isto é, das respostas provenientes dessa relação.

A partir desta dinâmica, habilidades como a linguagem são constantemente geradas e regeneradas, pois surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização do ambiente no qual o indivíduo desabrocha, conhecido como *devir*. Para Deleuze e Guattari (2012) o que há de natural no ser humano é a transformação, a mudança, o tornar-se diferente do que já foi constituindo assim, o devir humano.

Donald Schön (2007), acrescenta que há um processo cognitivo em paralelo à ação desenvolvida (reflexão na ação), e que ação e reflexão não são dois processos separados. Ingold ressalta que quanto mais ‘habilidosa’ for a pessoa que realizará a ação, mais ela poderá abdicar de um planejamento prévio para realizá-la, ou seja, o processo fica naturalizado. Deste modo, o indivíduo aprende, percebe e compreende na prática.

Isso ocorre graças à atenção empregada durante a tarefa, e o acúmulo de conhecimento que provém de uma jornada que leva a um amplo repertório. Logo, “o aumento de conhecimento na história de vida de uma pessoa não é resultado da transmissão de informação, mas sim da redescoberta que pode ser orientada” (Ingold, 2010, p. 19).

A transmissão é realizada de forma que quem está aprendendo sobre algo, consiga ‘pegar o jeito da coisa’, por meio de seu ser-no-mundo e por suas formas de enxergá-lo. Deste modo, “cada repasse é um movimento original, não uma réplica” (p. 23). O processo de adquirir conhecimento seria correlato e simultâneo ao processo de responder ao mundo, no qual o autor chama de ‘correspondência’.

A vida social, então, é vivida em correspondência. As implicações de uma teoria da correspondência para a maneira como aborda-se temas da investigação antropológica, incluindo parentesco e afinidade, ecologia e economia, ritual e religião, e política e lei. A correspondência pode ajudar a levar os indivíduos além das divisões entre a biologia humana e a cultura, e entre a evolução humana e a história (Ingold, 2013, p. 22).

Ingold, assevera que a correspondência difere da interação. Conforme o autor, na interação, partes dos que interagem, são fechadas umas às outras, como se elas pudessem ser conectadas apenas por algum tipo de operação, um processo intencionado. De um ponto a outro, observamos na prática comum em sala de aula, a figura do professor (ponto A) aquele que passa o conhecimento e a figura do aluno (ponto B) aquele que recebe. Logo, esse contato pode ser simplesmente racional sem levar em consideração os sentidos (Fig. 1).

Na correspondência, por outro lado, percebe-se movimento entre vários pontos, ou seja, linhas que se envolvem como uma melodia em contraponto (Ingold, 2013). Essas linhas em movimento são relações de reciprocidade em meio à diversidade, entre todas as coisas tangíveis (as pessoas, os materiais, a natureza) e intangíveis (valores, crenças, dogmas) terrestres (o que está ao nosso alcance) e celestes (cosmos). Essas relações são constituídas a partir da atenção que damos nas realizações com o outro - atencionalidade. Esse processo pode ser visualizado como um emaranhado de fios, no qual, o autor chama de *meshwork* ou malha.



Figura 1.
Diferença entre
Interação (racional)
e Correspondência
(atencional). Fonte:
Ingold, 2013.

A partir da ilustração acima, a correspondência é entendida como uma forma de nos colocar ao que o mundo nos oferece e de como as pessoas se posicionam diante do que recebem nas relações com o outro, o que Ingold chama de “*response-ability*”. Este termo, é cunhado pelo autor, para reportar-se didaticamente ao ato de dar atenção e cuidado ao responder algo (ser responsivo ao outro). Esse movimento consolida práticas colaborativas (muito recorrentes no design) em práticas de correspondência. Esse processo busca nivelar os atores sociais nas ações coprojetuais, e vislumbra uma ruptura hierárquica dos saberes.

Por meio de práticas de correspondência foi possível identificar, no estudo em epígrafe, as características da atividade artesanal com as sementes florestais, cada etapa produtiva (a partir da coleta), as dificuldades e limitações da atividade e informações sobre o território e seus nativos. Isto posto, a correspondência pode ser entendida como um processo colaborativo ou de *codesign*. O termo, denomina um processo que envolve o trabalho criativo de *designers* e de pessoas não treinadas em design, trabalhando juntos (Spinuzzi, 20025). Neste processo destaca-se a participação de vários atores nas decisões-chave do design (Franzato, 2017), como forma de progredir por meio de um problema ou cenário para promover mudanças de comportamento, neste caso específico, como um processo de ensino-aprendizagem.

Aquisição do conhecimento por meio da educação pelo diálogo

Martin Heidegger foi quem influenciou decisivamente o pensamento do também filósofo alemão Hans-Georg Gadamer em seus estudos acerca da hermenêutica, que mais tarde tornar-se-ia componente principal de sua reflexão que educação é educar-se, formar é formar-se (Gadamer, 2000).

Em suma, a hermenêutica é o campo da filosofia que estuda a teoria da interpretação, referindo-se tanto à arte da interpretação quanto à prática e treino desta (Mago, 2009). A hermenêutica tradicional heideggeriana volta-se ao estudo da interpretação de textos escritos, principalmente em áreas como literatura, religião e direito (Ricoeur, 1987). O autor assegura ainda, que a hermenêutica moderna ou contemporânea engloba não somente textos, mas tudo que há no processo interpretativo com as formas verbais e não verbais de comunicação; os aspectos que afetam a comunicação, como proposições, pressupostos, significados; a filosofia da linguagem e a semiótica. Partindo desse contexto, a hermenêutica filosófica, está presente na teoria do conhecimento de Gadamer nas obras *Verdade e Método I e II*, discutidas amiúde na educação.

Para Vieira (2019) a hermenêutica gadameriana como um método, parte da compreensão da realidade e de tudo o que é humano. É definida como a arte da interpretação, que ocorre num movimento circular, envolvendo tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo. O objetivo central da hermenêutica é a “compreensão” e seus conceitos. Para tanto, Gadamer organiza seu pensamento sobre a hermenêutica como estruturas, para entendermos como o processo de compreensão acontece (Fig. 2).

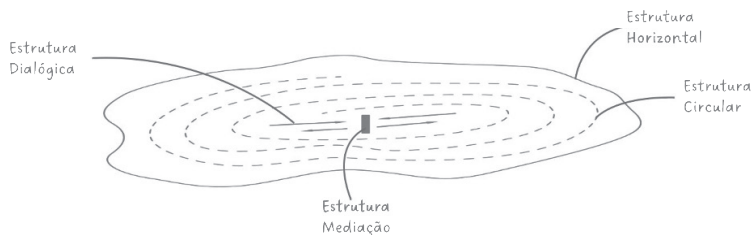


Figura 2. Estruturas hermenêuticas de Gadamer (modos de compreensão). Fonte: Dos autores, (2023).

Na estrutura de horizonte, o conteúdo singular é apreendido a partir da totalidade de um contexto de sentido, ou seja, que é pré-apreendido e co-apreendido. Na estrutura circular ou círculo hermenêutico⁶, a compreensão acontece a partir de um movimento de ir e vir entre pré-compreensão e compreensão da coisa, como um acontecimento que progride em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe outro e ao mesmo tempo

faz com que se possa ir adiante. **Já na estrutura de diálogo** (um dos cerne deste estudo), a compreensão sempre é a apreensão do estranho e está aberta à modificação das pressuposições iniciais, diante da diferença produzida pelo outro. Por fim, na estrutura de mediação, a compreensão visa um dado que se dá por si mesmo, mas a sua apreensão se faz pela mediação da tradição e da linguagem.

Com base nessa premissa, pensar a educação a partir da hermenêutica filosófica, dá abertura ou predisposição a uma alternativa plausível e possível. Por isso, quando Gadamer (2000) pondera que educação é educar-se, está aproximando o movimento interior do sujeito consigo mesmo, com a realidade intersubjetiva representada pela tradição e pelas circunstâncias que compõem a existência. Deste modo, a vinculação existencial da compreensão com o caráter efetual da história, destacados pela hermenêutica filosófica, atingem diretamente o entendimento sobre a educação. Para Vieira (2019), o específico de uma hermenêutica na educação encontra-se no sentido e isso a distingue da hermenêutica geral e de outros métodos, porque ela não parte de condições fixas, mas pressupõe e inclui tudo o que é humano na educação. A realidade educacional é constituída e construída de inúmeras facetas que demarcam o seu cotidiano e as relações entre as pessoas, onde a abertura se dá no diálogo.

A responsabilidade principal da hermenêutica na educação consiste no entendimento preliminar da educação prática e teórica, e seu sentido. Por esta razão, compreende a individualidade das pessoas envolvidas na educação, o significado das realidades educacionais, a responsabilidade da educação e as dimensões educacionais (Danner, 2006). Este processo pode ser facilitado por meio de relações dialógicas.

A importância do diálogo consiste em seu poder dialético de levantar ideias a fim de alcançarem o melhor entendimento delas. Apenas o diálogo pode fazer emergir a verdade, visto que ele se sobrepõe a qualquer método (Gadamer, 2000; 2004). E é por meio do diálogo que há, também, a fusão de horizontes, onde existe a possibilidade de mudar as perspectivas que alguém possui de determinados assuntos. O autor ressalta que o aprendizado é um modo de diálogo, pois a educação se dá em uma relação aberta com o outro. Logo, essa relação só se torna aprendizado de fato, na medida em que o diálogo promova a autoformação do indivíduo, ou seja, em educar-se. Gadamer apresenta um modo de ensino-aprendizagem de um ângulo diferente daquele que geralmente é adotado, visto que tendemos a considerar a educação simplesmente como fruto da ação de uma pessoa dotada de mais conhecimento, sobre outra.

Gadamer (2004) afirma ainda, que quando entendemos que educação é educar-se, que formação é formar-se, compreendemos seu real sentido, pois, a partir dessa perspectiva, seria possível ter um campo de visão bem mais expandido do que simplesmente, afirmar que educar corresponde ao modelo de transmissão de princípios morais, crenças e saberes já consagrados ao que entendemos como doutrinação, o que dialoga com o que diz Ingold (2016) sobre a transmissão do conhecimento (Fig. 1).

Esse modelo de transmissão de um saber postulado – doutrinação – tende a ser um dos fatores que o filósofo define como a incapacidade para o diálogo, sobretudo, ressalta a incapacidade daquele que ensina. “Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar”, e quanto mais apropriado e articulado por sua fala, mais ele imagina estar se comunicando

com seus aprendizes (Gadamer, 2004, p. 248). Sendo assim, “este é o perigo da cátedra que todos conhecemos” (*ibid.*).

A ideia é que aquele que se educa, precisa do diálogo com o outro para se colocar diante de seus próprios preconceitos (preconceitos entendidos aqui, como nosso manancial histórico de concepções prévias), passando pelo estranhamento. Dessa forma, somente no momento em que o indivíduo experimenta essa situação de embate, é que ele, somente ele, pode renunciar a seus juízos prévios e conquistar uma consciência hermenêutica –espécie de apreensão clarividente dos próprios preconceitos e dos preconceitos do outro– o que, na maioria das vezes, não ocorreria de forma deliberada, em um mero voltar-se sobre si.

Correlação entre a hermenêutica de Gadamer e a correspondência de Ingold (?)

Diante do que contextualizamos até aqui, surge um ponto de reflexão e/ou provocação na qual podemos especular: há uma (co)relação entre a hermenêutica de Gadamer e a correspondência defendida por Ingold?

O pensamento parte da reflexão de que aquele que se educa, precisa do diálogo com o outro para se colocar diante de seus juízos de valor. Dessa forma, somente no momento em que ele experimenta essa situação de confronto ou estranhamento, é que somente ele (o indivíduo), pode renunciar a seus juízos prévios e conquistar uma “consciência hermenêutica” (Ferreira, 2015; Gadamer, 2004).

Seguindo essa premissa, durante o confronto/estranhamento que leva à consciência hermenêutica, ou seja, a capacidade interpretativa, conseguimos perceber também o conceito de malha ou emaranhados aludido por Ingold (2016). Esse confronto só é possível no contato com o outro, durante práticas vivenciadas juntos, o que leva a correspondência.

A malha é o modo como os movimentos e ritmos da atividade humana e cosmologias são registrados no espaço vivido. São esses movimentos que conduzem nossa percepção, entendimento, interpretações e ações com o mundo, movimentos estes que na maioria das vezes surgem do estranhamento oriundo da atenção que é posta, e isso constitui um processo de ensino-aprendizagem (Fig. 3).

Na malha, cada linha é constituída à medida que o indivíduo estabelece sua própria trilha a partir das relações com outros indivíduos, por meio da comunicação nas atividades cotidianas. Assim, quanto mais vidas se relacionam (entrelaçam), linhas são continuadas e a malha se expande. As linhas entrelaçadas na malha se unem umas às outras constituindo uma sensação interior, uma pela outra, ou seja, não estão simplesmente ligadas pela contiguidade externa.

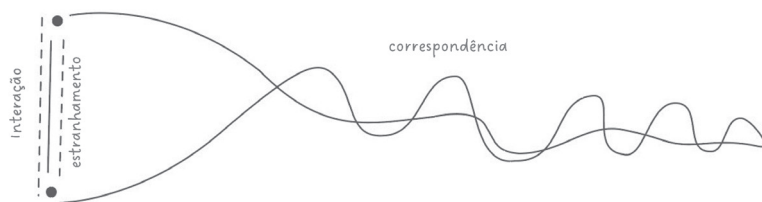


Figura 3. Especulação sobre a correlação entre hermenêutica e correspondência. Fonte: Dos autores, (2023).

A partir destas reflexões e da possibilidade de congruência entre os pensamentos postos, entendemos que verdadeiro diálogo, pressupõe uma fusão de diferentes visões de mundo, na qual a forma como o outro enxerga o mundo e se posiciona nele está em confronto com o modo no qual, nós enxergamos e nos posicionamos. Logo, abre-se uma possibilidade legítima de interpretação e compreensão, daquilo no qual buscamos entendimento (individual e/ou coletivo). No entanto, nesse processo, diante do contexto da educação enquanto diálogo e autoformação, nas relações com o outro, estamos sujeitos a mudar nossas concepções prévias.

Freire e a educação no conhecimento autóctone das comunidades tradicionais

As comunidades tradicionais podem ser entendidas como grandes extensões de área preservada - Unidades de Conservação (UC's), das quais em sua maioria pertencentes aos povos originários. Estes territórios são caracterizados pelos vínculos históricos e afetivos de seus nativos e pela biodiversidade presentes nestes espaços, pelas formas próprias de conhecimento e manejo de seus recursos naturais, bem como a predisposição de seus nativos para defendê-los contra ações de expropriação e degradação ambiental (Instituto Socioambiental, 2022).

Povos e comunidades tradicionais são grupos constituídos de cultura diversificada e que reconhecem-se como tais, pois possuem formas endógenas de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, por meio de conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBIO, (2022).

Em vista disso, a educação nestes cenários, surge com base nas necessidades dos sujeitos e da própria comunidade, atua como mecanismo potencializador da articulação dos saberes diante das demandas nas esferas de sociabilidades humanas e do trabalho, ou seja, uma educação autóctone, isto é, constituída a partir das características e saberes endógenos do

território em que se vive. Em uma conjectura comunitária rural e tradicional tem sido um tema bastante discutido em virtude dos acontecimentos em torno da apropriação, exploração ilegal e infrene de territórios com essas características nos últimos anos. A educação autóctone torna-se uma importante ferramenta na busca por uma sociedade mais justa e equânime. Paulo Freire, considerado um dos mais importantes educadores brasileiros, defendia a importância da educação como ferramenta de libertação e emancipação das pessoas (Freire, 1996). Para o autor a educação deve ser participativa e dialogada, onde cada indivíduo tenha seus direitos e repertórios de vida respeitados e considerados nesse processo, independentemente do 'olhar do estranho' ou dos padrões de observação dialogando com premissas do pensamento de Ingold e Gadamer.

No contexto rural, Freire (1987) enfatiza sobre a importância de se levar em consideração as realidades e necessidades dos agricultores e suas famílias, garantindo assim a valorização da cultura e identidade local. Ele acreditava que a educação nesse cenário, é capaz de oferecer aos agricultores e suas famílias as ferramentas necessárias para melhorar suas condições de vida e lutar contra a exploração e opressão. Esses aspectos devem ser veementemente engendrados no campo do design.

Em síntese, pode-se entender que o processo de construção do conhecimento e ensino-aprendizagem em comunidades tradicionais rurais ocorre por meio das práticas sociais dentro de contextos do cotidiano de sua gente, e servem como mecanismos importantes para sua emancipação econômica, político-social, ambiental, etc., como é o caso trazido neste estudo, por meio das atividades de extração da juçara/açaí e do artesanato com esses recursos, pois uma atividade não existe sem a outra.

Estas ações contribuem para a formação e envolvimento das pessoas na atividade, onde habilidades e competências específicas são identificadas. Também a capacidade para o diálogo desenvolvida e a formulação de pensamento crítico e alternativas teórico-práticas são propostas. São estes fatores que possibilitam o enfrentamento de vários desafios e situação-problema do cotidiano. No entanto, requer esforços individuais e coletivos.

Todas estas características estão presentes no Maracanã, comunidade rural que (in)felizmente passa por processo de urbanização em virtude da especulação fundiária, situada no interior de uma Área de Preservação Ambiental - APA (Porção da Amazônia Maranhense), detentora de uma rica biodiversidade em fauna e flora nativas, além da riqueza mineral (laterita). Detentora, ainda, de tradições ancestrais que expressam a riqueza simbólica e identitária, provenientes das diversas manifestações de seus nativos.

O território e a égide teórico-metodológica

Geograficamente, o Maracanã está situado no interior de uma Área de Proteção Ambiental (APA), criada por meio do Decreto 12.103 de 01 de dezembro de 1991, com área aproximada a 1831 ha., movido pelas preocupações da proteção e conservação das espécies naturais da região, principalmente, os juçarais, quanto ação do Distrito Industrial e das crescentes ocupações desordenadas (Maranhão, 1991).

À vista disso, a comunidade possui uma variedade ímpar em espécies de sementes florestais, com grande potencial de aplicação na produção artesanal, como a semente de juçara (açai) presente em maior abundância, considerada o maior símbolo local. Esta semente em especial, passou a ser frequentemente empregada em produtos como adornos corporais, desenvolvidos por mulheres da comunidade.

Sementes de palmeiras como buriti (*Mauritia flexuosa*), dendê (*Elaeis guineenses*), anajá/inajá (*Attalea maripa*), babaçu (*Attalea speciosa*), tucum (*Astrocaryum vulgare*), e de favas como leucena (*Leucaena leucocephala*), falso-pau-Brasil (*Adenantha pavonina*), tamarindo (*Tamarindo indicas*), entre outras espécies, são facilmente encontradas na região, tornando-a um celeiro de riquezas e um potencial fornecedor desse material para outros grupos produtivos, para além do Maracanã.



Figura 4. Localização geográfica do Maracanã. Fonte: Dos autores, (2023).

Considerando estes fatores, por meio de pesquisas do grupo de estudos em Narrativas, Inovação, Design e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão – NIDA/UFMA/CNPq, em parceria com a Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais – ED-UEMG pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/Amazônia, pôde-se tecer uma rede de parceiros - *designers*, agentes ecoturísticos da Rota da Juçara⁷, comunitários e principalmente artesãs. Dessa parceria foi possível elaborar um percurso de ações de design a partir das experiências, anseios, expectativas, dificuldades e perspectivas de futuro das mulheres em torno da atividade produtiva, e sobre a influência do emprego de sementes florestais na produção do artesanato, considerando a manutenção e valorização da biodiversidade local.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa em torno da produção do artesanato com sementes florestais do/no Maracanã, foi realizada por meio de ‘práticas de correspondência’, termo constituído por meio da aproximação de premissas epistemológicas da antropologia, alinhadas ao campo do design e do design com a antropologia (Gunn; Otto e Smith, 2013) ou antropologia-por-meio-de-design (Gatt e Ingold, 2013) o *Design Anthropology*,

que atende enquanto filosofia projetual, com o objetivo de humanizar e descentralizar as atividades projetuais do design.

Deste modo, as práticas de correspondência são entendidas como um meio de trabalharmos colaborativamente e/ou participativamente nas vivências com o outro. A correspondência só acontece por meio da colaboração. Deste modo, podem ser empregados metodologicamente, o design participativo, o design participatório, e o design colaborativo ou *codesign*.

A participação ativa no campo do design - *codesign*, envolve todos os agentes de interesse no processo de criação, enfatizando as experiências de cada um (Lupton, 2014). O autor Clay Spinuzzi (2005) ressalta que se trata de uma forma de entender o conhecimento do outro fazendo suas atividades cotidianas e como essas atividades podem ser moldadas de maneira proativa. Noronha (2017) considera fundamental que nesse contexto haja um descolamento do design, do centro para o meio, ou seja, os *'designers'* devem apresentar uma postura de tradutores e mediadores efetivos e não reprodutores de linguagem, apresentando-se como parte do processo, buscando colocar-se no mesmo patamar do outro. A partir disso, Portela (2018) traz a reflexão de que “precisamos nos ligar mais aos outros no sentido de conversar com os diversos atores sociais para além do processo laboratorial” (p. 22).

Em suma, a correspondência é entendida como uma forma de nos posicionarmos no mundo diante das relações com os outros, e nesta pesquisa, este posicionamento atencional, nos ajudou a perceber, compreender e interpretar as relações na imersão no campo por meio do estranhamento, do diálogo, da empatia e do cuidado.



Figura 5.
Correspondências entre pesquisadora, guia ambiental e os materiais. Fonte: Dos autores, 2023.

O percurso pelo design e o diálogo entre autores

A educação está presente nas dinâmicas das relações sociais. As dinâmicas sociais de desenvolvimento econômico e político da sociedade servem de base para a construção de uma cultura de uso dos saberes que ampliou os horizontes dos fins e meios educacionais, impulsionando práticas pedagógicas que ao longo dos anos, vão ganhando outros ambientes para além do espaço escolar (Beillerot, 1985). Em diálogo, Severo (2015) acrescenta que a sociedade atual integra processos formativos a outros processos sociais, tornando-os cenários de possibilidades de ensino-aprendizagem requerendo didáticas e políticas próprias para estruturar determinados ideais e mecanismos de formação dos sujeitos. Sendo assim, “certas práticas sociais cujas finalidades são próprias e específicas, para alcançar seus objetivos necessitam integrar saberes a estas práticas didático-pedagógicas” (Beillerot, 1985, p. 245).

A partir desses pensamentos, entender a educação como fenômenos de múltiplas faces em diversas esferas da sociedade leva a crer na existência de possibilidades potenciais de produção e promoção do conhecimento ao ser humano em face de demandas que marcam os contextos de inserção do sujeito nas dinâmicas sociais (Severo, 2015).

Enquanto *designers*, o objetivo para nossa constante busca pelo conhecimento é contribuir para o melhoramento da qualidade de vida das pessoas, e entendemos que a instituição educacional deve se preocupar com o crescimento daquele que busca formar-se como um todo, criando e aprimorando mecanismos que estimulem neste sujeito, a busca pela compreensão de uma realidade ampla a partir da sua própria realidade.

A *designer* e educadora Rita Maria de Sousa Couto (2014), traz a lume, o design como um amplo campo que envolve e converge diferentes disciplinas. Um meio para adicionar valor às coisas produzidas pelas pessoas como veículo para mudanças sociais e políticas congregadas à educação.

Diante desta contextualização plural, o design deve ser entendido como uma área de conhecimento que vai além do projeto em torno do objeto (forma e função), pois esta atuação se amplia também para o entendimento de uma prática cultural e social. Teóricos do design contemporâneo como Buchanan (1995), Cross (2007), Dilnot (2007) e Miller (2010) dialogam sobre a mudança no foco do olhar do design e sua busca por novos horizontes. No entanto, análises profundas dessas capacidades apresentam o design como uma disciplina cheia de aberturas para diálogos com outras áreas do conhecimento, diga-se de passagem, devida a sua transdisciplinaridade. O design possui valores intrínsecos que aliados aos valores de outros campos do saber, podem melhorar significativamente a vida das pessoas, inclusive quando direcionados à educação.

Um dos valores cruciais é apresentado por Nigel Cross que é o aspecto reflexivo do design – o diálogo entre o processo mental e a expressão das idéias, quando faladas ou desenhadas, que permite que elas sejam consideradas, revisadas, desenvolvidas, rejeitadas e retomadas (Cross, 2007, p. 53). Este aspecto reflexivo deu origem ao que Cross chamou de *'designerly'* que trata-se de um conceito aberto de design que cria um espaço que permite a dinâmica da *'improvisação'* do dia a dia. Isto é, um *'modo design'* para construir *'coisas'*. Para Dilnot (2007) o design é uma atividade reflexiva porque trata-se de um modo de agir que é, ao mesmo tempo, um modo de aprender. Esta ideia de aprender e agir como

parte de um mesmo processo reflexivo, nos remete a educação da atenção (Ingold, 2010) em práticas com o outro. Essa prática reflexiva pode ser explorada pela associação entre o design e áreas como pedagogia e psicologia educacional no âmbito da formação a partir das trocas em práticas colaborativas. Aboud e Noronha (2018), ressaltam que *designers* devem atuar como mediadores de processos, devido a sua capacidade de imaginar e criar cenários futuros, dos quais são empregados para facilitar os diálogos sociais, e tais diálogos sustentam novas ideias, que corrobora o pensamento de Gadamer (2004). No entanto, é preciso compreender a realidade em que vive o outro (seus costumes, sua cultura, o local e o contexto social em que está situado, como ressalta Freire (1996). Para tanto, é fundamental se despir de conceitos de vida pré-estabelecidos e adentrar no universo do outro, se quisermos produzir práticas colaborativas exitosas para todos os grupos envolvidos. Essa construção discursiva nos conduz ao Maracanã no âmbito do trabalho artesanal com as sementes, que é entendido como ‘porta de entrada’ para o processo de ensino-aprendizagem dos grupos envolvidos na dinâmica da atividade, principalmente para as artesãs, trazendo reflexões sobre como o percurso metodológico dialoga com as teorias sobre aquisição do conhecimento apresentadas.

O trabalho criativo com sementes florestais no Maracanã, teve sua gênese a partir de propostas extensionistas. Para tanto, traçamos algumas etapas-apoio que nesse estudo, conduzimos como ‘momentos’ da sua realização. É importante ressaltar que as ‘etapas-apoio’, neste estudo, significa recomendações para o campo (ou prescrições), pois o ‘estar em campo’ poderia exigir outras ações metodológicas mediadas pelo design – ações não-prescritas.

1º Momento – Diálogos aproximativos

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] o diálogo possui uma força transformadora, onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós, e em nós, que nos transformou (Gadamer, 2004, p. 247).

No primeiro momento, o diálogo foi o elemento fundamental para uma aproximação entre os atores sociais envolvidos (*designers*, artesãos, guias, moradores) possibilitando traçar planos em comum. Isto foi feito por meio de visitas às residências de algumas artesãs por indicações das mesmas e comunitários, dinâmicas de aproximação como rodas de conversa, palestras, oficinas e experimentos voltados à atividade com as sementes, desde o manejo do material até o levantamento de possíveis produtos a serem desenvolvidos com o seu uso.

A partir das constantes conversas, obtivemos informações preliminares para compreensão das relações entre as pessoas com o material (as sementes), entre elas mesmas, com o território em questão e o que a comunidade significava para elas. As respostas trouxeram questões para além da atividade artesanal, como a busca por políticas públicas voltadas à educação, saúde, trabalho e sustentabilidade, tão importantes para a comunidade.

Neste processo, são claramente observadas práticas educativas por meio da abertura para o diálogo com espaço para a dúvida e a crítica (Freire, 2000), onde o indivíduo educa-se, porque sobretudo, a aprendizagem depende de cada um, logo, o indivíduo educa-se junto

aos outros, pois “somos seres em constante conversação e nos relacionamentos” (Gadamer, 2004, p. 249). Essa relação se constitui na comunicação durante a fala e a escuta, e nas experiências que trocamos umas com as outras.



Figura 6.
Diálogos
aproximativos com a
comunidade. Fonte:
Dos autores, 2023.

2º Momento – Correspondências durante o fazer

[...] dar atenção é uma prática de educação [...] é se manter atento ao que os outros estão fazendo ou dizendo, ao que acontece à sua volta, acompanhar os demais onde quer que estes vão, é ficar à sua disposição, não importando o que isso implique e para onde o leve. (Ingold, 2018, p. 407-408, tradução nossa).

O segundo momento foi dedicado ao acompanhamento e participação no cotidiano das artesãs, durante o trabalho artesanal (considerando o que produziam e como produziam, que técnicas usavam, como se organizavam, onde comercializavam suas peças e o que este trabalho significava para elas), e na vida familiar (considerando a participação da família na atividade artesanal, meios de renda, educação, saúde, etc.).

Este processo foi possível por meio da escuta, da observação, e do desprendimento das designers de ir até às artesãs não importando o dia e a hora, realizando suas atividades junto a elas, empregando-lhes atenção a tudo aquilo que estava sendo exposto por elas, principalmente os sentimentos empregados e percebidos em cada prática, atividade e palavra dita.

Desta maneira conquistamos a confiança destas mulheres, o que permitiu imaginarmos futuros e tecermos recomendações por meio de experimentos e oficinas também sugeridas por elas, que atribuíssem melhorias ao trabalho e qualidade de vida, em contrapartida. Também aprendemos com elas, suas experiências e técnicas de trabalho que podem ser facilmente empregadas ao trabalho projetual do design.

A base do conhecimento se encontra especificamente no fazer, e o fazer junto é isto “favorece e estabelece uma relação de correspondência” (Ingold, 2013, p. 107), tomando as coisas a partir de sua produção em diferentes âmbitos disciplinares. Por meio da prática e da experiência, somos capazes de falar do que sabemos; o que precisamos e porque dizemos. A partir desta abertura, com contribuições do design, as artesãs uniram-se e constituíram um grupo produtivo com o intuito de desenvolver produtos a partir da valorização do saber local e reconhecimento do território, oportunizando a geração de renda, autonomia no enfrentamento de situações-problemas do cotidiano, e autorreconhecimento.



Figura 7.
Correspondências
entre artesãs e
designers. Fonte: Dos
autores, 2023.

3º Momento – Conhecimento coproduzido a partir do local

Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos [...]. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, p. 17).

No terceiro momento, em posse de um significativo arcabouço contextual sobre a realidade da comunidade e sobre as artesãs, por meio de diálogos e da atenção empregada no acompanhamento e participação das atividades cotidianas e das oficinas práticas, passamos para o processo de reconhecimento do território e da atuação destas pessoas sobre o mesmo e a uma reflexão em torno de suas histórias e experiências com o ambiente. Esta imersão permitiu visualizar e refletir sobre outros aspectos mais profundos que influenciavam na atividade artesanal e no processo de ensino-aprendizagem dessas artesãs como

sustentabilidade ambiental, questões de gênero (o ser mulher numa comunidade tradicional), políticas de incentivo, etc. – e a possibilidade de materializar a cadeia produtiva do trabalho com sementes florestais ornamentais.

Krucken (2009) nos orienta que para que se desenvolva uma visão sistêmica do processo de transformação e agregação de valor econômico a recursos naturais é crucial compreender os sistemas de criação e de transmissão de valor (denominados cadeias, constelações e redes). Diante dessa premissa buscou-se identificar elementos que pudessem permitir a elaboração conjunta do sistema para transformação das sementes nativas.

Sendo assim, após reconhecimento do território (não em sua totalidade, mas um recorte) e das habilidades manuais das mulheres com o trabalho artesanal, observando e participando da sua rotina e práticas colaborativas, pôde-se produzir registros dessa atividade a partir da construção coletiva do desenho preliminar da cadeia produtiva do artesanato com sementes florestais, para que pudéssemos visualizar processos desde a coleta da semente em sítios e brejos até a exposição e comercialização dos produtos, como forma de identificarmos outros processos não percebidos e atuar sobre eles. Foi possível também, construir um inventário com as informações das sementes identificadas no percurso com potencial na atividade, a partir de amostras obtidas por moradores, guias e artesãos, assim como os modos locais de beneficiamento e produção do artesanato (Fig. 8).



Figura 8.
Inventários de sementes e modos locais de fazer. Fonte: Dos autores, 2023.

Para produzir uma biojoia, por exemplo, as sementes precisavam passar por um tratamento em várias etapas (coleta, triagem, lavagem, secagem, lixamento, tingimento, imunização e polimento). No entanto, o processo de elaboração das peças é sempre o mais aguardado pelas artesãs, pois é quando a criatividade aflora. Durante o estudo, todo processo foi mediado por *designers*. A partir da geração de ideias, informações sobre conceito de coleção e recursos materiais foram levantados. Recursos didáticos foram propostos pelas *designers*⁸ tais como: observação e reconhecimento de elementos característicos do território – fau-

na, flora, cultura, economia por meio de imagens; apreciação do som ambiente e canções que enaltecem a comunidade; uso de ferramentas como *Moodboards* (Painel visual) – ferramenta de criatividade em que elementos do ambiente são dispostos para visualização, em que são dispostos recortes de revistas, imagens, desenhos e palavras. Todos estes recursos ajudaram a ampliar a percepção e o imaginário das artesãs no processo criativo. Algumas artesãs preferiam rabiscar desenhos de suas ideias no papel, enquanto outras com menos habilidade no desenho, preferiram desenvolver protótipos diretamente nos materiais disponíveis. Outras ainda preferiram organizar suas ideias por meio da escrita. Cada uma responde de uma maneira. A mente flui, logo, o conceito para a coleção e as primeiras ideias começaram a surgir, no entanto, leva-se um tempo para amadurecê-las. Em outro momento, tratamos da seleção mais detalhada dos materiais e das técnicas de acabamento a serem empregadas. Além da definição das medidas de cada modelo, as informações foram catalogadas pelas artesãs, para o inventário. Ao fim desta etapa, iniciou-se a produção das peças que quando prontas, foram devidamente embaladas, etiquetadas, e seguiram para pontos de exposição e venda, em eventos dentro e fora da comunidade (Fig. 9).



Figura 9.
Mediação no
processo de ensino-
aprendizagem pelo
design. Fonte: Dos
autores, 2023.

Ao observarmos esse cenário, percebemos que o percurso metodológico desenhado para este trabalho deu-se a partir de práticas colaborativas mediadas pelo design, no conceito de correspondência. Tais práticas nos motivaram a trabalhar o reconhecimento e a valorização do território do Maracanã por meio da sua identidade, do saber local, da fauna e da flora, além da identificação das potencialidades econômicas e socioambientais no trabalho com sementes florestais. Estas ações denotam claramente aspectos de ensino-aprendizagem, que contribuem de forma significativa para a autoformação dos participantes, incluindo *designers*, por meio do diálogo e das trocas entre o conhecimento adquirido e o científico.

Outro aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem identificado em campo foi 'conviver na diversidade' (Fontana; Favero, 2013; Vygotsky, 2001), pois vivenciamos a construção do respeito no saber-fazer e modos de vida individuais. No âmbito educacional não deve haver espaço para a menos valia, pois, a educação não está limitada ao espaço escolar e aos saberes validados por um saber único. Vygotsky assevera que "o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber" (2001, p. 76). Por essa razão, a educação se dá na vida.

À guisa da conclusão

A produção do conhecimento se torna significativa quando é adquirido por meio das vivências, pois, tanto no contexto escolar quanto além dele, todos que participam desse processo possuem experiências capazes de serem convertidas em ações afirmativas que venham a melhorar cotidianos.

No processo de ensino-aprendizagem, em todas as experiências, sejam agradáveis ou não, sempre haverá um elemento de surpresa, causando o famoso estranhamento. Quando algo não está de acordo com nossas expectativas, podemos responder à ação colocando a situação de lado, ou podemos responder a ela por meio da reflexão, por sua vez proveniente do diálogo e da atenção empregada.

Nesse sentido, o diálogo e a atencionalidade empreendidos ao outro durante o fazer, trazidos nos discursos de Gadamer e Ingold respectivamente observados no pensamento de Paulo Freire, são entendidos como premissas fundamentais no processo de construção do conhecimento e do ensino-aprendizagem, e foram facilmente reconhecidos durante o transcorrer desta pesquisa em ações mediadas pelo design, nos encontros com as artesãs e com a comunidade.

Os encontros ou *momentos* possibilitaram o engajamento coletivo. Pôde-se observar em atenção às necessidades da comunidade e perceber a importância de valorizar e respeitar o território em tudo aquilo que ele representa. Ter a oportunidade de compartilhar experiências e saberes, possibilitou aos grupos, a construção de um conhecimento que uniu o conhecimento científico ao proveniente da experiência, resultando no trabalho coprojectual de identificação de alternativas que trouxessem perspectiva de melhorias à qualidade de vida da comunidade em questão, e reflexões importantes para o campo do design, quantos aos modos de atuação.

Por meio de estratégias de aproximação com a comunidade e do trabalho conjunto, pôde-se identificar potencialidades para uso do material estudado (as sementes florestais da APA), e as necessidades da comunidade para além da atividade. Essas necessidades foram elencadas em aspectos sociais, econômicos, ambientais e culturais, que de algum modo, pudessem ser minimizadas pelos impactos positivos da atividade artesanal pós-mediação do design, especulados na sistematização da cadeia produtiva, e no processo (auto) formativo das artesãs e de outras pessoas imbuídas na atividade e na construção de sua autonomia.

Notas

1. População de São Luís. O termo Ludovicense vem de Ludovico (do germânico *Hlodoviko*, que tem duas partes: *hold* (ilustre, afamado) + *wig* (batalha ou santuário, que originou em francês o antropônimo Louis, Luís em português). (SQUARISI, 2019).
2. Existem cinco sotaques (ritmos) dos grupos de bumba-meu-boi do Maranhão (Matraca, Zabumba, Da Baixada, Costa-de-Mãos e Orquestra).
3. Juçara é como o maranhense chama o fruto açaí.
4. Geógrafa, historiadora e engenheira, foi a primeira mulher a formar-se em engenharia agrônoma pela então escola de agronomia do Maranhão, hoje, integrada à Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Rosa Mochel foi quem criou e organizou junto com a comunidade a hoje tradicional “Festa da Juçara” no Maracanã, na década de 1970. Ela possuía um sítio na comunidade.
5. Esta pesquisa contou com profissionais de design majoritariamente do gênero feminino.
6. Cf. GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva I: Heidegger em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 109-116.
7. Passeio em trilha ecológica na mata fechada com 1.200 km de extensão no bairro Maracanã, onde os nativos da região trabalham como guias e trazem informações sobre a fauna e flora da reserva ambiental com destaque para as palmeiras de juçara.
8. Majoritariamente mulheres *designers* na realização do projeto.

Referências

- Aboud, C. e Noronha, R. (2018). “Criação de jogos mediativos: correspondências entre designers e rendeiras da Raposa – MA”, *Anais do 13º Congresso Pesquisa e Desenvolvimento em Design* (2018). São Paulo: Blucher, 2019. ISSN 2318-6968, p. 4546-4557.
- Beillerot, J. (1985). *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés.
- Buchanan, R. (1995). “Wicked Problems in Design Thinking”, em V. Margolin & R. Buchanan (eds.) *The Idea of Design*. Cambridge: MIT. p.3-20
- Couto, R. (Org) (2014). *Design em situações de ensino-aprendizagem: 20 anos de pesquisa no laboratório interdisciplinar de educação/design*. Rio de Janeiro: Rio Books.
- Cross, N. (2007). *Designerly ways of knowing*. Basel: Birkhäuser.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (2012). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Dilnot, C. (2017). *What Might Characterise an Ethics of Metadesign*. In *The Idea of Metadesign Colloquium*. London: Goldsmiths University. Disponível em: <http://attainable-utopias.org/tiki/Metadesign29-6-7-PM>. Acesso em 9 dez. 2018.
- Ferreira, A. e Ribeiro, G. (2015). “O papel do diálogo na formação humana segundo a filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer”, em *Revista Educação Online*, n. 18, jan-mai 2015, p.76-95.
- Fontana, M. e Favero, A. (2013). “Professor Reflexivo: Uma integração entre teoria e prática”, *Revista de Educação do IDEAU* Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013. ISSN: 1809-6220.

- Franzato, C. (2017). “Redes de projeto: formas de organização do design contemporâneo em direção à sustentabilidade”, *Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 99 -110.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2004). *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes.
- Gunn, W.; Otto, T. e SMITH, R. (Eds.) (2013). *Design anthropology: Theory and Practice*. London-New York: Bloomsbury.
- Ingold, T. (2016). “Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia”, *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.
- Ingold, T. (2010). *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge.
- Ingold, T. (2010). “Da transmissão de representações à educação da atenção”, *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Londres/New York: Routledge. 176p.
- Ingold, T. e Gatt, C. (2013). “From Description to correspondence: Anthropology in real time”, em Gunn, W.; Otto, T.; Smith, R. (eds) (2013). *Design Anthropology: theory and practice*. London-New York: Bloomsbury.
- Krucken, L. (2009). *Design e território: valorização de identidade e produtos locais*. São Paulo: Ed. Studio Nobel. SEBRAE.
- Lupton, E. (2014). *Intuição, ação, criação: Graphic Design Thinking*. São Paulo: G Gili Ltda.
- Mago, L. (2009). *Gadamer: Hermenêutica Filosófica e educação*. Dissertação de mestrado. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo.
- Maranhão. Secretaria do Meio Ambiente e Turismo. Decreto 12.103, de 1 de dezembro de 1991. Cria, no Estado do Maranhão, a Área de Proteção Ambiental da Região do Maracanã, com limites que especifica e dá outras providências, Diário Oficial [do] Estado do Maranhão, São Luís. 1991.
- Miller, W. (2010). *Definition of design*. Disponível em: <http://static.userland.com/rack4/gems/wrm/design/DefinitionOfDesign1.doc> Acesso em 12 de dezembro de 2018.
- Noronha, R. (Org.) (2017). *Cirandas de saberes: percursos cartográficos e práticas artesanais em Alcântara e Baixada Maranhense*. São Luís: EDUFMA.
- Portela, R. (2018). *Correspondências por meio de ferramentas de design: artesanato e empoderamento (ou aprisionamento?)*. Dissertação (Mestrado em Design) – 130 f. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- Ricoeur, P. (1987). *Teoria da interpretação*. Lisboa: 7º.
- Santos, T. (2020). *Correspondências por meio de sementes: saberes, sustentabilidade e produção artesanal*. Dissertação (Mestrado em Design) – 241 f. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- Schon, D. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Agradecimento

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, pelo apoio a este trabalho. Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/Amazônia EDITAL Nº 21/2018, pelo “COMUNIDADES CRIATIVAS E SABERES LOCAIS: design no contexto social e cultural de baixa renda”.

Resumen: El presente estudio discute enfoques teórico-reflexivos de la educación, a través de la asociación de los pensamientos del antropólogo británico Tim Ingold (educación a través de la atención), el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (educación a través del diálogo) y el famoso educador brasileño Paulo Freire (Pedagogía). de autonomía), observados y experimentados en caminos de diseño mediados por acciones de diseño. Las experiencias se desarrollaron en torno a la actividad artesanal con semillas forestales, entre artesanos de la comunidad tradicional de Maracanã, zona rural de São Luís-Maranhão-Brasil, y diseñadores. El contacto entre artesanía y diseño a través del intercambio de conocimientos en el campo, posibilitó el desarrollo colectivo de didácticas y herramientas para mejorar la actividad productiva, afrontar situaciones problemáticas en el cotidiano de los artesanos y promover el aprendizaje, reflexionando principalmente en el aspecto económico. El diálogo entre los autores sobre las formas de construcción de conocimiento destacadas en esta obra coproducida, consolidó un proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del aula, presente en el “hacer cosas” juntos.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje - antropología del diseño - mujer - artesanía - Maracanã.

Abstract: The present study discusses theoretical-reflexive approaches to education, through the association of the thoughts of the British anthropologist Tim Ingold (education through attention), the German philosopher Hans-Georg Gadamer (education through dialogue) and the famous Brazilian educator Paulo Freire (Pedagogy of autonomy), observed and experienced in design paths mediated by design actions. The experiences took place around artisanal activity with forest seeds, between artisans from the traditional Maracanã community, rural area of São Luís-Maranhão-Brazil, and designers. The contact between crafts and design through the exchange of knowledge in the field, enabled the collective development of didactics and tools to improve productive activity, confront problem situations in the daily lives of artisans and promote learning, reflecting mainly on the economic aspect. The dialogue between the authors about the forms of knowledge construction highlighted in this co-produced work, consolidated a teaching-learning process beyond the classroom, present in ‘doing things’ together.

Keywords: teaching-learning - design anthropology - women - craftsmanship - Maracanã

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
