

O paradigma da motivação intrínseca: contribuições da metodologia de Design Social para a prática e ensino de codesign

Heliana Pacheco, Guilherme Toledo

O presente artigo é uma tradução atualizada e revisada do artigo *A sparkle in people's eyes*, publicado originalmente em inglês no livro: *Design Frontiers: Territories, Concepts, Technologies*, em 2012. O artigo descreve uma metodologia específica de ensino – iniciada no Brasil na década de 1980, com base em design centrado no usuário, propondo uma reflexão sobre possíveis contribuições de um paradigma projetual focado em motivações intrínsecas dos usuários para outras práticas de design. Acreditamos que sua publicação em português tornará o texto mais acessível a pesquisadores e estudantes de design no Brasil e poderá contribuir para o desenvolvimento de novas possibilidades de ensino e prática de design. Dedicamos essa tradução a todos os professores e estudantes que compartilharam seu conhecimento e contribuíram para nosso aprendizado, em um exercício de gratidão, renovação e crescimento.

Palavras-chave: Codesign, Design Social, Design e Educação, Motivação Intrínseca

The Intrinsic Motivation Paradigm: contributions from the methodology of Social Design to the practice and teaching of codesign

This paper is the revised and updated translation of an original article, "A sparkle in people's eyes", published in the book: "Design Frontiers: Territories, Concepts, Technologies", in 2012. The paper describes a specific methodology based on the user-centred design approach, pioneered in Brazil in the early 1980's, which proposes the contribution of the user's intrinsic motivation to the project design paradigm. We believe that a publication in Portuguese will make the text more accessible to researchers and design students in Brazil, and may contribute to the development of new possibilities for teaching and design practice. We dedicate this translation to all the teachers and students who shared their knowledge and contributed to our learning, in an exercise of gratitude, renewal and growth.

Keywords: Codesign, Social Design, Design & Education, Intrinsic Motivation

Introdução

Estabelecida originalmente na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) nos anos 1980, a metodologia de ensino de projeto para estudantes de Design – chamada inicialmente de Design Social por seus proponentes – foi posteriormente introduzida na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) a partir de 1998, com o mesmo nome. Essa forma específica de Design Social foi o tema de duas dissertações de Mestrado, escritas por Rita Couto (1992) e Heliana Pacheco (1996), além de artigos sobre ensino de projeto para estudantes de Design, entre eles *Involvement in the Design Student Approach* (“Envolvimento na Abordagem do Estudante de Design”), apresentado na conferência de 2010 da Design Research Society em Montreal – Canadá, que descreve o uso da metodologia de design social no primeiro ano do curso de Desenho Industrial na Ufes. O objetivo desse artigo é apresentar de forma breve o início dessa metodologia, seus objetivos como prática pedagógica e um pouco de sua base teórica, contextualizando o Design Social nos campos nacional e internacional, além de apontar características que tornam essa prática de ensino relevante em um contexto de codesign. A partir de certos aspectos únicos de sua abordagem, baseada na identificação de aspectos abundantes no contexto de projeto e das motivações intrínsecas do usuário como diretrizes projetuais, é feita a proposta de possíveis contribuições paradigmáticas para outras práticas de design.

Contexto global

Elizabeth Saunders e Pieter Jan Stappers (2008), em seu artigo *Co-creation and the new landscapes of design* (“Cocriação e novos panoramas do design”), apresentam uma pesquisa sobre como se iniciou a prática de codesign nos anos 1970. O contexto descrito pelos autores é o cenário onde surgem as condições para o surgimento da metodologia de Design Social.

Segundo Saunders e Stappers , apesar da recente popularização de termos como cocriação e codesign – por vezes usados com significados distintos – as práticas de criatividade coletiva conhecidas como Design Participativo existem desde os anos 1970.

Na Conferência da Design Research Society de 1971, em Manchester – Inglaterra, em que o tema era participação no design, Nigel Cross (1972) já alertava os designers sobre a

necessidade de repensar e reorientar suas abordagens, para que usuários fossem incluídos em decisões projetuais. Nos comentários de encerramento, Robert Jungk também previa que mudanças radicais iriam ocorrer, mas não antes do final do século (Cross, 1972: 121), afirmando que esse envolvimento participativo não deveria estar ligado somente à decisão final, mas também ao processo de geração de ideias.

Uma das diferenças entre o design centrado no usuário tradicional (de origem predominantemente norte-americana) e a abordagem participativa desenvolvida na Europa é que, no primeiro caso, os designers e os pesquisadores trabalham separadamente na observação do usuário, estudando e planejando, enquanto, no segundo caso, pesquisadores e designers trabalham juntos, podendo ser até a mesma pessoa. Nessa abordagem, o usuário não é passivo, mas um especialista no assunto que transmite conhecimento com autoridade e “tem um grande papel no desenvolvimento de conhecimento, na geração de ideias e desenvolvimento do conceito.” (Sanders & Stappers, 2008:7).

Essa questão também foi discutida em 1975, quando o arquiteto Christopher Alexander recomendou que usuários e estudantes deveriam se envolver de forma conjunta para uma experiência bem-sucedida, com o usuário como parte do processo de criação, contribuindo para o desenvolvimento do projeto. Todas as decisões sobre o que e como construir estavam nas mãos dos usuários (Alexander, 1976).

As metodologias de design participativo se espalharam em um ritmo lento nos últimos 30 anos e, entre as razões para isso, está o fato que:

...o design participativo tem sido percebido como uma iniciativa acadêmica com pouca ou nenhuma relevância para um mercado competitivo. Em muitas áreas da indústria, o investimento em pesquisa é percebido como um passo não-óbvio; o investimento em estudos com usuários como um passo grande e caro; a participação do usuário como um passo radical na direção do desconhecido. Isso está começando a se modificar, à medida que o desenvolvimento de produtos se torna cada vez mais baseado em conhecimento e indústrias e universidades buscam parcerias para explorações colaborativas em inovação (Sanders & Stappers, 2008:2).

O início na PUC-Rio

É nesse contexto internacional que a inadequação das metodologias de design convencionais à realidade brasileira começa a ser discutida por acadêmicos e professores de Design. No início dos anos 1980, os professores José Luiz Ripper e Ana Maria Branco, respectivamente diretor e coordenadora do Departamento de Artes da PUC-Rio, se tornaram os principais proponentes da prática e do ensino de Design Social, iniciando discussões sobre a formação do designer. Questões relacionadas à eficácia de metodologias tradicionais de design e seu uso na educação e no treinamento profissional foram discutidas por meio do questionamento do papel do mercado na prática de ensino.

Em uma nova proposta, estudantes começaram a ser encorajados a buscar contextos fora da universidade e a se envolver com situações reais com usuários, em vez de permanecer em situações controladas de laboratório (Pacheco, 1996).

No curso da PUC-Rio, iniciou-se um movimento em que as disciplinas de Projeto começaram a trazer o usuário e suas demandas para o processo de desenvolvimento da solução. Com inspiração nos textos do educador brasileiro Paulo Freire, acreditava-se que a capacidade dos estudantes de design poderia ser ampliada à medida que eles tomassem consciência da conexão da experiência individual pessoal a circunstâncias sociais maiores (Pacheco, 2010).

Segundo os mentores dessa metodologia na PUC-Rio, a tensão existente entre a prática de ensino de design comum na época (que reproduzia ideias estrangeiras aplicadas sem considerar as particularidades da realidade brasileira) e as novas demandas que surgiam a partir da própria prática do ensino deram início a situações em que os estudantes iriam interagir de forma real com a sociedade. Nesse momento, havia uma convicção de que pequenos grupos e comunidades seriam ideais para que os estudantes pudessem desenvolver as competências necessárias para a prática de design. Nesse cenário, o designer não seria percebido como alguém preocupado somente com questões de produção em escala, mas como um criador de novas possibilidades e mundos em potencial, alguém que compreende a realidade desse grupo, suas motivações e interesses, o que poderia ser utilizado para o fortalecer e dar mais base ao desenvolvimento do projeto. A solução de design surgiria da relação das pessoas com o meio em torno delas, transformando usuários passivos em autores de sua própria prática (Pacheco, 1996).

Nessa proposta, se torna extremamente importante a identificação de locais onde essa forma de Design poderia ser ensinada e a preferência por certos grupos vai se consolidando: grupos onde há idosos, crianças e pessoas com deficiência são bons exemplos de escolhas em que o exercício projetual se mostrou mais benéfico para os estudantes, fazendo com que eles se engajassem em situações concretas abertas à sua participação, em vez de simplesmente trabalhar com questões abstratas sem um feedback de usuários reais. Ao trabalhar com grupos considerados à margem da sociedade e em uma situação claramente diferenciada de suas próprias realidades pessoais, os estudantes poderiam contornar alguns dos limites impostos pelo mercado tradicional, além de serem apresentados a realidades completamente novas, onde suposições teóricas não poderiam ser feitas com tanta facilidade e a experimentação prática se tornava uma necessidade clara para que o projeto pudesse ser desenvolvido. Essa escolha comum de grupos e o uso do próprio termo “social” no nome fez com que o Design Social fosse frequentemente confundido com algum tipo de assistência social ou uma prática assistencialista de design, quando nada poderia estar mais distante da concepção inicial da metodologia. É provável que essa confusão seja uma das razões para a adoção de novos nomes por seus proponentes, como “Design Participativo” e “Design Coletivo” (ênfatisando a qualidade de cocriação presente na metodologia) ou, posteriormente, “Design Vivo” (referenciando o caráter dinâmico das soluções, que, idealmente, seguiriam sendo modificadas e melhoradas pelos usuários após a passagem dos designers). A própria metodologia passou por diversas iterações e modificações, continuando a ser ensinada não somente na PUC-Rio, onde atualmente é descrita pelo nome “Design em Parceria”, entre outros, mas também na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Nas últimas décadas, o termo Design Social vem sendo utilizado por diversos acadêmicos e instituições, com definições diversas, não necessariamente derivados ou vinculados à prática originada na PUC-Rio. O termo codesign, como colocado por Sanders & Stappers, parece bem próximo à concepção original do Design Social:

Como codesign, indicamos a criatividade coletiva à medida que ela é aplicada por todo o escopo do processo projetual (...). Assim, codesign é um caso específico de cocriação. Codesign se refere, para alguns, à criatividade coletiva de designers em colaboração. Utilizamos codesign de uma forma mais ampla, para nos referirmos à criatividade de designers e pessoas sem uma formação projetual, trabalhando juntos no processo de desenvolvimento de soluções projetuais (Sanders & Stappers, 2008:2).

A metodologia

A metodologia de Design Social é caracterizada pelo engajamento dos estudantes na identificação de um grupo de pessoas fora do ambiente da Universidade que os receberá e com quem eles irão se relacionar para desenvolver, em conjunto, uma solução projetual concreta e real. Esse grupo pode ser parte de uma instituição formal, como escolas ou organizações com algum propósito comum, uma vez que o conhecimento é melhor integrado e compartilhado em ambientes sociais (Nonaka & Takeuchi, 1995). É importante que os estudantes identifiquem um usuário potencial na organização que será o interlocutor do projeto, com quem eles poderão interagir de forma direta e frequente durante o desenvolvimento do projeto. O processo de design será desenvolvido a partir desse interlocutor, da mesma forma como ocorre em metodologias tradicionais de design centrado no usuário/design centrado no ser humano; o interlocutor assumirá o papel de “especialista” em suas próprias atividades, guiando as escolhas projetuais. Os estudantes são estimulados a considerar tanto aspectos intangíveis do campo, como cultura e valores, como aspectos tangíveis como recursos abundantes no local e questões práticas de sustentabilidade. É importante que o projeto esteja totalmente integrado à realidade do usuário e que todas as questões surgidas ao longo do desenvolvimento do projeto – de natureza econômica, material, social, ambiental, cultural, psicológica, entre outras – sejam analisadas a partir da perspectiva do interlocutor.

O interlocutor

O interlocutor representa um ponto de vista que é diferente daquele que os estudantes trazem e é a partir dessa troca recém-estabelecida que a criação pode acontecer, à medida que as questões encontradas no ambiente real são entendidas a partir de múltiplas perspectivas e abordadas com competências e habilidades diversos. Na experiência de desenvolvimento de projeto com o interlocutor, ocorrem situações em que o ritmo e o alcance da solução parecem estar diretamente correlacionados ao senso de parceria criado e o nível de engajamento das partes envolvidas.

Entre os aspectos do Design Social que o distinguem das metodologias de design participativo ou design centrado no usuário surgidas nos últimos 30 anos, está o fato de que, na concepção original do Design Social, mais do que o encontro de um grupo social onde um usuário médio pudesse ser identificado, os estudantes eram encorajados a encontrar um interlocutor que demonstrasse um engajamento ou entusiasmo significativo

em relação às ações com as quais ele estivesse envolvido. Em uma análise retrospectiva, propomos que esse entusiasmo seja entendido como o indicador da existência de alguma motivação intrínseca por parte do interlocutor e que a ação decorrente disso demonstre um alto grau de prioridade para essa motivação.

Motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade pela satisfação inerente, em vez de por alguma consequência que pode ser separada. Quando uma pessoa se encontra intrinsecamente motivada, ela é movida a agir pela diversão ou pelo desafio envolvidos, em vez de produtos externos, pressões ou recompensas (Ryan & Deci, 2000:56).

Como parte da metodologia, os alunos são estimulados a não se focarem na falta de recursos ou problemas existentes, mas em lugar disso, na identificação de forças do grupo e possíveis pontos positivos que pudessem ser utilizados para o alavancamento do projeto. Os estudantes também são estimulados a basear suas observações na realidade que pode ser percebida diretamente no campo e a buscar feedback do interlocutor e outras pessoas do grupo, à medida que identificam as motivações existentes para as ações. A identificação de aspectos positivos no campo, em vez de questões negativas de falta de recursos ou problemas causados por questões externas, cria a possibilidade de um projeto de design que pode se basear no reconhecimento da “ação entusiasmada”, com o engajamento como resultante de uma motivação intrínseca por parte do interlocutor.

“Ações expressam prioridades” – Mahatma Gandhi

Os estudantes contam não somente com o discurso dos usuários para identificar sua motivação intrínseca, mas analisam sobretudo suas ações. Aquilo que o interlocutor diz é utilizado como uma diretriz de investigação, mas só é totalmente aceito quando verificado em relação às ações do grupo, a partir da observação participante e do uso de ferramentas cocriativas de pesquisa como “jogos de palavras”, para conversar com o interlocutor sobre o que é dito (Toledo & Pacheco, 2014). O diálogo que acontece não é somente verbal, mas tem continuidade em experimentos trazidos pelos estudantes para identificar direcionamentos e possibilidades de projeto que podem ser aprofundados. Os estudantes são instruídos a procurar pessoas que não estão simplesmente esperando que as coisas aconteçam, mas que estejam engajados em ações relacionadas àquilo que buscam: é importante encontrar pessoas ou grupos que estão envolvidos na solução de suas questões e que demonstrem entusiasmo ao descrever seus objetivos e ações; esse entusiasmo é descrito de forma metafórica como um “brilho nos olhos”.

Quando as pessoas estão intrinsecamente motivadas, elas experimentam interesse e prazer, sentem-se competentes e autodeterminadas, percebendo o locus de causalidade de seus comportamentos como interno e, em alguns casos, experienciam “flow”. A antítese de interesse e “flow” é pressão e tensão. Enquanto as pessoas estiverem se pressionando, se sentindo ansiosas e trabalhando com grande urgência, podemos ter certeza de que ao menos alguma motivação extrínseca está envolvida. Sua autoestima pode estar em jogo, pode haver prazos ou alguma recompensa material pode estar envolvida (Decy & Ryan, 1985:34-35).

É possível afirmar que, quando um grupo ou indivíduo possui um objetivo que é derivado de motivação intrínseca, isso se traduzirá em uma ação e no entusiasmo pela ação, o que, para os proponentes do Design Social, poderia ser identificado por meio do conceito metafórico de “brilho nos olhos”. Dessa forma, o engajamento com a ação – uma força que produz movimento – é o requisito básico para a confirmação do perfil do interlocutor (Pacheco, 2010). Nesse contexto, a palavra-chave é ação: o projeto da solução não é feito com base em sonhos distantes ou necessidades derivadas da escassez, mas identifica sua direção a partir da prioridade verificada nas ações realizadas pelo interlocutor. As questões que direcionam a investigação principal do designer não são perguntas como “o que você precisa?” ou “o que você quer?”, mas a observação daquilo que é feito. Os estudantes aprendem a identificar um fluxo de ações pré-existentes, que indicam um objetivo que poderá guiar o desenvolvimento do projeto, à medida que o comportamento é o indicador da existência da motivação intrínseca, como colocado por Deci & Ryan:

O comportamento é influenciado pelas estruturas internas que são continuamente elaboradas e refinadas para refletir as experiências em andamento. A energia ou força vital para a atividade e para o desenvolvimento da estrutura interna é aquilo a que nos referimos como motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985:6).

A correta identificação de um direcionamento relevante – ou em outras palavras, de um motivo intrínseco – é de grande importância para o Design Social uma vez que esse direcionamento irá moldar o objetivo do projeto a partir de um envolvimento direto do interlocutor. A ação pré-existente do usuário, combinada com uma conexão significativa com o objetivo se torna um grande estímulo para a adoção da solução pelo usuário quando ela estiver completamente desenvolvida. Uma vez que o objetivo é definido, o processo de desenvolvimento na metodologia de Design Social se assemelha ao que ocorre em outras metodologias convencionais de design participativo, com a fase de prototipagem envolvendo os usuários em uma sequência de iterações que levam à

definição e detalhamento da solução final. Nessa fase de prototipagem e detalhamento, um outro aspecto singular do Design Social que vale a pena ser mencionado é o fato de os estudantes serem estimulados a levar e conta todos os recursos e ferramentas que são de fácil acesso ao grupo específico de usuários com quem estão trabalhando, de forma a criar uma solução open-source que pode ser facilmente alterada e melhorada a partir dos aprendizados gerados pelas experiências futuras de uso, a partir da perspectiva de um usuário que está totalmente envolvido em seu uso.

Conclusão

Na sociedade cada vez mais complexa em que vivemos, as questões que afetarão as pessoas de forma positiva poderão ser questões que irão ser adotadas por usuários e cocriadores de soluções, alavancadas por ações existentes na direção de objetivos significativos comuns, criando um impacto poderoso e transformador em todos os cocriadores envolvidos e, conseqüentemente, na sociedade.

Existem aspectos presentes na metodologia de Design Social que formam um paradigma projetual que pode ser aplicado a qualquer metodologia de projeto, contribuindo para a geração de resultados inovadores. A busca pela motivação intrínseca dos usuários, assim como o direcionamento para a utilização dos recursos abundantes no contexto de projeto e a abertura para um processo aberto de cocriação, possibilitam uma abordagem que pode gerar resultados significativamente relevantes para os usuários e profundamente transformadores para todos os cocriadores envolvidos.

As abordagens convencionais de projetos orientados para a solução de problemas – seja de forma participativa ou não – podem ser de grande utilidade para gerar soluções para muitas questões importantes da sociedade, mas não impedem a existência de um espaço para um novo paradigma que busque entender as motivações que mobilizam os usuários e transformar seus objetivos em soluções que possuem um significado profundo para aqueles que a utilizam. A junção de metodologias projetuais participativas contemporâneas com o paradigma de motivação intrínseca pode criar possibilidades de novas soluções de design e inovação, com o surgimento de novas relações e conexões entre usuários e as soluções que farão parte de seu dia a dia, permitindo o design de novas configurações entre pessoas, objetos e soluções, gerando novas possibilidades para a sociedade como um todo.

Referências

- ALEXANDER, C. et al. 1976. Urbanismo y participación. El caso de la Universidad de Oregón. São Paulo: Ed. Gustavo Gili. Design Frontiers: Territories, Concepts, Technologies 92
- COUTO, R. 1991. O ensino da disciplina de Projeto Básico sob o enfoque do Design Social. Rio de Janeiro: Education Department, PUC-Rio. Master dissertation.
- CROSS N. (Ed.) 1972. Design Participation. In: Proceedings of the Design Research Society's Conference DRS 1971, Academy Editions, London.
- _____, Designerly ways of knowing, 1982. In: Design studies (3)4 pp. 221-227.
- DECI Edward L. & RYAN, Richard M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- NOKATA, I. and TAKEUCHI, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanes Companies Create the Dynamics of Innovation. New York, Oxford University Press.
- SANDERS, E. B. & STAPPERS, P J. 2008. Co-creation and the new landscapes of design. CoDesign, Taylor & Francis www.journalsonline.tandf.co.uk (last accessed 2/2/2012).
- PACHECO, H.S. 1996. O Design e o Aprendizado - Barraca: quando o design social deságua no desenho coletivo - Rio de Janeiro: Design Department, PUC-Rio. Master dissertation.
- PACHECO, H.S. 2010. Involvement in the design student approach. In: Proceedings of Design Research Society's Conference DRS 2010, Montreal.
- PACHECO, H.S. and TOLEDO, G. A sparkle in people's eyes. In: Design frontiers: territories, concepts, technologies [livro eletrônico] / Priscila Lena Farias, Anna Calvera; Marcos da Costa Braga / Zuleica Schincariol (Eds.) - São Paulo: Blucher, 2012. Disponível em <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-sparkle-in-peoples-eyes-8558>
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: Contemporary Educational Psychology, 25:54–67.
- TOLEDO, G e PACHECO, H.S. 2014. The Word Game: a Social Design research tool to visually communicate values, beliefs, and intrinsic motivation. In: 6th Information Design International Conference, Blucher Design Proceedings, Volume 1, pp 760-765. Disponível em www.proceedings.blucher.com.br/article-details/the-word-game-a-social-design-research-tool-to-visually-communicate-values-beliefs-and-intrinsic-motivation-8736.

Sobre os autores

Heliana Pacheco é doutora, mestre e graduada em Design. Fez seu doutorado na Universidade de Reading, Inglaterra e é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, Brasil.

heliana.pacheco@ufes.br

Guilherme Toledo é designer com pós-graduação em Desenvolvimento Estratégico Sustentável e especialização em Pedagogia Empresarial. É professor do curso de Design da PUC-Rio e responsável pela disciplina Projeto Avançado – Estratégia e Gestão.

guilherme.toledo@puc-rio.br