

Humberto Costa  
Tania Stoltz

# ESTESIA, EDUCAÇÃO E DESIGN

rumo  
à educação  
estética



Humberto Costa  
Tania Stoltz

# ESTESIA, EDUCAÇÃO E DESIGN

rumo  
à educação  
estética



| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 o autor e s autora.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Julia Lourenço Costa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragozo Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecilia Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabrcício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugins  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*  
Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Imagens da capa Den-Belitsky, User3802032 - Freepik.com

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Clarice Alves Martins

Autores Humberto Costa  
Tania Stoltz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C837e Costa, Humberto -  
Estesia, educação e design: rumo à Educação Estética.  
Humberto Costa, Tania Stoltz. São Paulo: Pimenta Cultural,  
2021. 269p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-037-3 (brochura)  
978-65-5939-038-0 (eBook)

1. Educação. 2. Estética. 3. Design. 4. Humanidades.  
5. Design. I. Costa, Humberto. II. Stoltz, Tania. III. Título.

CDU: 370.1  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.380

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com

 **pimenta  
cultural**  
2 0 2 1

“Aquilo que se faz por amor está  
sempre além do bem e do mal.”

*Friedrich Nietzsche*

“Todos julgam segundo a aparência,  
ninguém segundo a essência.”

*Friedrich Schiller*



Aos meus pais, aos meus irmãos  
e aos meus verdadeiros amigos,  
companheiros de todas as horas e  
todos os momentos.

*Humberto Costa*

Aos meus filhos, meus pais e amigos.

*Tania Stoltz*

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa obra. Agradeço ao apoio recebido do projeto CAPES/PRINT – SmartMind (projeto n. n.88887.311800/2018-00)

*Humberto Costa*

Agradeço ao CNPq pela bolsa produtividade em pesquisa, processo n. 307143/2018-0.

*Tania Stoltz*

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1 Organização da obra .....	28
<b>2. A DIMENSÃO DA ESTÉTICA.....</b>	<b>30</b>
2.1. A ESTÉTICA E SUAS ABORDAGENS .....	34
2.1.1. <i>A Abordagem Ontológica da Estética</i> .....	34
2.1.2. <i>A Abordagem Semiótica da Estética</i> .....	46
2.1.3. <i>Abordagem da Estética pela via da</i> <i>Teoria do conhecimento</i> .....	51
2.1.4. <i>O Processo Estético</i> .....	56
2.1.5. <i>Abordagem da Estética pela Psicologia</i> .....	60
2.1.6. <i>Teoria Integrada ou Homeostase</i> .....	68
2.1.7. <i>A Avaliação Estética</i> .....	70
2.2. ESTÉTICA E AFETIVIDADE .....	74
2.2.1. <i>Emoção e Sentimento: definições</i> .....	85
2.3. A RELAÇÃO ENTRE DESIGN E A AFETIVIDADE HUMANA.....	87
2.4. DISCUSSÃO .....	89
<b>3. SCHILLER E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....</b>	<b>93</b>
3.2. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO HOMEM .....	95

<b>4. A RELAÇÃO ENTRE ESTÉTICA E DESIGN .....</b>	<b>116</b>
4.1 DESIGN PARA A EMOÇÃO .....	131
4.1.1. <i>Três Abordagens Estéticas Principais no âmbito do Design para a Emoção</i> .....	133
4.2. O DESIGN PARA SERVIÇOS .....	138
4.3. DISCUSSÃO .....	142
<b>5. O CONTEXTO DA PESQUISA REALIZADA .....</b>	<b>149</b>
6.1 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO SOBRE ESTÉTICA .....	161
6.2 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO .....	164
6.2.1. <i>A Estética diz respeito à Aparência</i> .....	165
6.2.2. <i>A Estética a partir de Categorias Estéticas</i> .....	172
6.2.3. <i>A Estética como Conhecimento Sensível</i> .....	179
6.2.4. <i>Análise Internúcleos</i> .....	188
6.2.5. <i>Outros Significados para Estética Segundo os Respondentes</i> .....	190
6.3 A UTILIZAÇÃO DOS SENTIDOS NA AVALIAÇÃO ESTÉTICA DE ESPAÇOS .....	194
6.3.1. <i>A percepção estética visceral evocada pela visão</i> .....	195
6.3.2 <i>A percepção estética visceral evocada pela audição</i> .....	201
6.3.3. <i>A Percepção Estética Visceral Evocada Pelo Olfato</i> .....	207
6.3.4. <i>A percepção estética visceral evocada pelo tato</i> .....	212
6.4. DISCUSSÃO .....	216
<b>7. PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM CURSOS SUPERIORES – PNIEE.....</b>	<b>223</b>
7.1. OS PRINCÍPIOS QUE FORMAM O PNIEE.....	226
7.1.1. <i>Princípio I – Exercitar a Contemplação</i> .....	226
7.1.2. <i>Princípio II – Exercitar a Observação</i> .....	232
7.1.3. <i>Princípio III – Exercitar a Afetividade</i> .....	235

7.1.4. <i>Princípio IV – Exercitar a Representação</i> .....	240
7.2. Considerações sobre os Princípios Norteadores para Integração da Educação Estética – PNIEE .....	242
<b>8. CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>248</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>254</b>
<b>SOBRE O AUTOR E A AUTORA</b> .....	<b>266</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>267</b>

# PREFÁCIO

Este livro é necessário porque problematiza a relação entre Estética e Design na Educação. Apresenta três dimensões fundamentais da vida, voltadas para o processo de humanização: a Educação como agente da aprendizagem e do desenvolvimento humano, o Design na tensão da materialidade com a imaterialidade das criações feitas pelos homens e para os homens, e a Estética como experiência integradora das percepções, das sensações, dos afetos, das ações e das reflexões.

Este livro é o fruto das inquietações de professores que desejam que as suas ações façam sentido para a sua vida e para a de seus alunos; professores que vislumbram que o *Design está orientado para as pessoas e se destina a elas, com o firme propósito de contribuir para um mundo melhor.*

Preocupados com a formação humana, os autores buscam sustentação teórica em obras fundamentais da filosofia e em estudos seminais de Estética. Assim apresentam pérolas que recolhem desse universo teórico múltiplo. Como o de que “*design é dar sentido*” às coisas e, portanto, “*não está expresso em fórmulas matemáticas, tampouco na utilidade ou na funcionalidade dos objetos e serviços*”. Ou, “*(...) a arte e a relação do sujeito consigo mesmo são um permanente estar estético no mundo, já que indicam a razão absoluta do seu existir individual, política e coletivamente, em consonância com a autonomia que representa o que é moralmente bom.*”. Citam o poeta-filósofo Schiller e escrevem: “*(...) o mais eficaz instrumento da formação do caráter e, ao mesmo tempo, como aquele que deve ser mantido inteiramente, independentemente da situação política e, portanto, mesmo sem a ajuda do Estado.*” A leitura desta obra leva à conclusão de que a arte é um dos

caminhos por meio do qual o homem pode encontrar sua potência de humanidade. Aliás, não só a Arte, mas tudo aquilo que pode ser contemplado sensivelmente tem potencial para tornar o homem o senhor da sua humanidade.

O próprio título do trabalho é instigante “**Estesia, Educação e Design: rumo à Educação Estética**” e sugere o caminho percorrido ao delinear a proposta que está voltada para “*estimular um tipo de conhecimento que possa ir além de questões circunscritas ao útil, ao funcional e ao racional.*” Os autores pensam seu objeto de estudo a partir de conceitos amplos de Estética e reconhecem que as criações humanas estão intimamente ligadas ao homem. Apoiam-se em Schiller e defendem que “*deve-se buscar o conhecimento que seja capaz de conjugar racionalidade com sensibilidade e que culmine em um estar estético no mundo*”. No caminho para superar a visão racionalista da Educação, reconhecem a importância da Arte como um instrumento privilegiado a serviço da educação dos sentidos “*com o propósito de perceber, de modo acurado, a realidade que está a sua volta*”.

O objetivo do trabalho foi o de propor princípios norteadores para a Educação Estética em Cursos Superiores e para alcançá-lo foi delineado um caminho consistente. Primeiro os autores se cercaram de fundamentos teóricos, resultado da recuperação da história da Estética e de suas abordagens. Recuperaram desde Platão, Aristóteles e Plotino, passam a explicar os fundamentos da Semiótica, a abordagem da Estética pela Psicologia, o Processo Estético e ainda pelo viés da teoria do conhecimento, procuram compreender como se pode conhecer algo sobre aquilo que é belo.

No capítulo teórico foi esclarecedora a apresentação dos períodos que mais contribuíram para o avanço das principais abordagens estéticas e, ainda, rompendo com a primazia da razão, trazem um capítulo sobre as emoções e os sentimentos, com base em autores contemporâneos importantes, como Damásio, Gardner, Goleman, Morin e

Norman. Terminam reconhecendo que *“as emoções constituem os estados mentais que os seres humanos mais conhecem e cuja lembrança é a mais clara, conquanto misteriosa. Elas têm seus próprios objetivos os quais são colocados em prática sem a participação intencional do homem. Assim, pode-se perceber o papel importante da afetividade, uma vez que esta representa a essência que faz do homem, humano.”*

O desafio colocado foi grande, mas verificamos que os autores encontraram os fundamentos que procuravam para sustentar a relação complexa entre Estética e Educação. A contribuição foi oferecer um panorama abrangente e claro sobre os temas importantes implicados nesta relação e se posicionaram a partir da perspectiva de Schiller que orienta para a Educação Estética. Fundamental é a discussão acerca do lugar da Estética na vida humana, especialmente acerca do papel que a Estética desempenha quando o assunto é Educação Estética. O aporte teórico foi completado com as contribuições de Norman em relação aos Níveis de Processamento Cerebral e com os pontos de vista de outros autores relacionados ao tema.

Outro motivo para lermos este trabalho é o caráter inovador do método utilizado. Para responder a pergunta de Como se estabelecem as relações entre Estética, Design e Educação, tendo por base a percepção de estudantes de um Curso Superior de Tecnologia em Design? os autores delinearão uma metodologia criativa. Para a produção de dados optaram pelo Estudo de Caso, com a utilização de Roda de Percepção Estética (RPE) e Questionário On-line, e na de análise dos dados seguirão os procedimentos de identificação de Núcleos de Significação. Na intenção de propor princípios norteadores para a Educação Estética em cursos superiores, os autores foram buscar conhecer a realidade da formação. Assim, surgem alguns questionamentos: qual é a significação de Estética que predomina? Por qual motivo? Como o Design se relaciona com a Estética?

O Estudo de Caso foi realizado em uma Instituição de Ensino de Curitiba e o campo de estudo foi um Curso Superior de Tecnologia em Design. A análise dos dados indicou que os estudantes avaliam afetivamente um espaço, mas não compreendem que tal avaliação é de natureza Estética. A análise da quantidade de categorias estéticas citadas pelos respondentes levou os pesquisadores a considerarem limitado o repertório dos estudantes participantes da pesquisa, que se circunscreve à beleza, à harmonia, ao agradável e ao perfeito. Infere-se que, dentre todas essas categorias estéticas citadas pelos participantes, a “beleza” ocupa um lugar central. Segundo os autores, os resultados mostraram que os participantes da pesquisa reduzem a Estética à “estética da aparência”. Os alunos entendem que a Estética serve para: “criar padrões”, “definir padrões”, “(...) organizar”, “(...) categorizar as coisas”, “(...) avaliar se tal coisa é feia ou bela”, “(...) deixar tudo mais belo, próximo do perfeito”, etc. Tais falas são preocupantes, especialmente quando vêm de alunos que estão terminando o Curso Superior de Design e revelam uma significação que se mostra “limitada”. Sim, segundo os autores, um repertório limitado dificulta a elaboração de reflexão e o entendimento de que o feio também desperta experiência estética. E, ainda que o Design, na contemporaneidade, não circunscreve somente àquilo que desperta prazer.

Os autores apresentam os dados dos discursos dos alunos, seguidos da interpretação e discussão, sustentados pelos fundamentos das diferentes abordagens de Estética. Gradativamente vão tecendo os dados com os conceitos teóricos e o importante é que aparece o autor da tese que se posiciona com clareza e abre novas possibilidades de entendimento para nós, os leitores desse belo trabalho.

Na presente pesquisa, entende-se que a Educação Estética é o elo integrador entre a Estética e a Educação, uma vez que ela tem por objetivo educar esteticamente o homem para ser livre, para pensar por si mesmo, integrando o saber sensível e o saber racional de um

lado e, de outro, cuidando para que ele não caia nas armadilhas do esteticismo ou cientificismo.

Este livro vem preencher uma lacuna ao propiciar aos professores dos cursos superiores uma proposta orientadora da prática docente com delineamento dos princípios orientadores para a Educação Estética. É também um trabalho que recupera as discussões importantes do campo da Estética e da Educação e constitui um excelente guia para os interessados em estudar as complexas relações entre Estética, Design e Educação.

*Denise de Camargo*

# 1. INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI desfrutamos de todas as conquistas que o conhecimento racional proporcionou e proporciona. Mas há outro tipo de conhecimento que contribui fortemente na construção de um ser cada vez mais humano: o conhecimento sensível. Esse tipo de conhecimento, por muitos mal compreendido, vem ganhando relevo na medida em que se compreende e reconhece a sua importância na construção dos saberes em diferentes âmbitos do mundo da vida.

Desde a Grécia antiga, o conhecimento sensível foi apartado em detrimento de um saber racional. Todavia, o mundo não se reduz ao que pensamos, pois ele também é fruto daquilo que vivenciamos e esta dimensão é anterior a qualquer forma de simbolização. O conhecimento sensível não necessita de justificativa, tampouco de explicações, pois o homem percebe, pelas vias do sentir, que algo foi enriquecido, somado e/ou desdobrado em novos saberes, por intermédio da intuição.

A construção de um ser humano livre assenta-se em uma base onde o simbolizar e o sentir se articulam e se complementam. O desafio que se apresenta está no reconhecer e aproveitar esse conhecimento que envolve intuição, afetividade, percepção, criação e imaginação. Eis um tipo de conhecimento que não se expressa em fórmulas, operações, processos sistematizados, uma vez que está fundado no sentir. Por sentir entendemos a assimilação da situação em que estamos inseridos e que precede qualquer significação que os símbolos oferecem. Então, todo o conhecimento que o homem adquire advém de processos cognitivos e de processos afetivos que trabalham em sintonia.

O conhecimento sensível possibilita ao homem compreender o contexto de forma a não fragmentar os processos racionais e sensíveis. Trata-se de um tipo de conhecimento mais refinado e que permite ao homem se conhecer, conhecer os outros, conhecer o seu contexto, bem como as relações humanas que estão interpostas nesse meio.

Todos os seres humanos são dotados de sensibilidade. Ser sensível não é privilégio de alguns, tampouco constitui qualquer demérito. Ser sensível é estar em harmonia com a relação entre fenômenos e situações, com vistas a compreender as mensagens que se originam dessa relação e que são internalizadas de forma racional e sensível.

Todavia, a primazia da razão tem, como alguns estudiosos denunciam (MATURANA, 1998; GARDNER, 1995; GOLEMAN, 1995; DUARTE JR., 2004; MORIN, 2005 dentre outros), prejudicado o desenvolvimento sensível da inteligência. Para se enfrentar esse grave problema, acredita-se estar na Educação a via mais promissora.

Educação, aqui compreendida, é aquela que transcende a simples transmissão de conhecimento. Trata-se de uma Educação "(...) como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo." (DUARTE JR. 1988, p.17). Assim, o termo Educação ultrapassa os limites da escola e se insere no contexto social e cultural mais amplo.

Ainda, entende-se que é tarefa da Educação desenvolver a capacidade intelectual, física, moral e ética do indivíduo, em um processo de autotransformação. Nessa direção, professores e alunos compartilham conhecimentos, o que possibilita o enriquecimento tanto daquele que ensina, quanto daquele que aprende, em um processo de intensa interação.

Essa Educação é aquela capaz de conjugar sensibilidade com racionalidade e também de valorizar a proatividade, a metacognição, a inteligência intrapessoal, a autoconsciência, a autonomia, o pensamento sistêmico, elementos caros no enfrentamento dos desafios contemporâneos (GARDNER, 1995).

Soma-se a essa visão de conhecimento e de Educação, outro elemento importante: a Estética. Há, na literatura especializada, três principais interpretações para a Estética: 1) Estética enquanto estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por intermédio dessa. Por essa interpretação, estético é tudo aquilo que se pode perceber sensorialmente através dos sentidos (SCHILLER, 1963, 1997; BAUMGARTEN, 1993; BOMFIM, 1998). 2) Estética enquanto estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criados, sendo estético o belo, o agradável, o sublime etc. (KANT, 1993; SCHILLER, 1963, 1997; BOMFIM, 1998). 3) Estética enquanto estudo da Arte. Por tal interpretação, o objeto da Estética são as atividades artísticas, seus estilos e normas, ou seja, a Estética como Filosofia da Arte (BOMFIM, 1998).

No entanto, entende-se que só se pode compreender que o estético não é exclusivo do artístico, quando se aborda a Estética por uma acepção mais ampla, ou seja, a Estética como experiência integradora das percepções sensorial, comportamental e reflexiva. Assim, a Estética envolve um tipo de experiência que se inicia com a percepção sensorial, que transforma a paisagem corporal e culmina em uma significação acerca de todo o processo. Só se pode pensar em Estética como a integração desses três elementos. Por essa via, o mundo é o lugar da Estética e este é o caminho que se mostra mais profícuo para se abordar problemas que se circunscrevem à contemporaneidade. Uma obra de arte pode despertar uma experiência estética, assim como um pôr do sol, um carro, uma rua suja, uma vestimenta, um

móvel, um edifício, um gesto corporal, um tom de voz empregado na conversa, a imagem de uma instituição etc.

O Design conquistou seu espaço nessa pesquisa graças ao amplo relevo que esta área do saber/fazer humano vem conquistando junto a sociedade. Ainda que as pessoas não saibam com exatidão o que faz um designer; ainda que algumas empresas não reconheçam o valor do Design e ainda que o Design não tenha um campo delimitado de ação, nossa vida está permeada por muitos elementos do Design. Isso porque o Design, em dias atuais, ampliou a sua área de abrangência, indo do produto físico às experiências das pessoas ao utilizarem um serviço (Moritz, 2005). Também, o Design é um importante propulsor de inovações nas mais diferentes áreas, além de estar envolvido na criação de políticas, no desenvolvimento de estratégias e filosofias e de ser reconhecido como um direcionador de negócios que deve estar integrado à frente de uma criação.

A relação entre Design e Educação está respaldada por inúmeras pesquisas (MEDEIROS, 1990; THISTLEWOOD, 1990; BAPTISTA, 1993; FONTOURA, 1997; 2002 BORDENOUSKI FILHO, 2002, SCHÖN, 2007; FERNANDES, 2009, dentre outros). Em tais pesquisas, o que se sobressai é o pensamento de que na relação entre Educação e Design há a possibilidade da integração de conteúdos e o ensejo de vivências projetuais que contribuem para o desenvolvimento de determinadas atitudes, habilidades e comportamentos. Dentre elas, o pensamento divergente, o pensamento crítico, o pensamento criativo, a proatividade e o senso estético, além do desenvolvimento dos sentidos, da percepção e da coordenação motora (FONTOURA, 2002).

Nessa direção, esta pesquisa voltou-se para a Estética, uma vez que a literatura especializada mostra que, de todos os aspectos do Design, os aspectos estéticos são aqueles que se têm mostrado mais refratários a uma objetivação concretamente exequível (COSTA, 2017a). A Estética sempre permeou as discussões acerca do Design,

seja pelo viés artístico, filosófico, sociológico, tecnológico ou científico (BOMFIM, 1998). Tomando a Bauhaus como ponto de partida, uma vez que esta é “(...) considerada o marco mais significativo para o ensino do Design (...)” (SOUZA, 1998, p.34), propuseram-se diversas tentativas para unificar a Arte e os princípios estéticos numa produção maquinal. A Bauhaus buscou uma Estética própria do Design e esta, por mais enraizada que estivesse no campo das artes, deveria usar dos contributos artísticos para construir um arcabouço próprio. Com o decorrer da história, a querela entre Arte e Design foi paulatinamente superada. Ora, o Design não quer ser Arte, mas não se pode desprezar o seu viés artístico (e nem se pretende). Os resultados do Design também são passíveis de fruição e também são passíveis de desencadear uma experiência estética, pois o estético não é particularidade do artístico, mas do mundo da vida.

Segundo Krippendorff (2006) e Verganti (2009, p.27), “design é dar sentido” às coisas. Por tal definição, o termo criar vai para além de inventar, pois ‘dar sentido às coisas’ requer um compartilhamento estético do sentido que se dá na esfera individual e na esfera social. Requer um vibrar em unísono que não está expresso em fórmulas matemáticas, tampouco na utilidade ou na funcionalidade dos objetos e serviços.

A formação do designer deve estimular um tipo de conhecimento que possa ir além das questões circunscritas ao útil, ao funcional e ao racional. Ora, as criações oriundas do campo do Design estão intimamente ligadas ao homem. Deve-se buscar o conhecimento que seja capaz de conjugar racionalidade com sensibilidade e que culmine em um estar estético no mundo. Trata-se de um conhecimento holístico que regozija no horizonte transdisciplinar de todo o saber humano (NICOLESCU, 1999). E é nesse ponto que a Arte pode ser usada como um instrumento privilegiado (mas não o único) a serviço desse saber ampliado, ou seja, servir-se da Arte não como um desfile de obras consagradas ou discussões sobre obras e artistas, mas como veículo

capaz de estimular e de educar os sentidos: o olhar, a audição, o tato, o paladar e o olfato, com o propósito de perceber, de modo acurado, a realidade que está em volta e de criar novas realidades. E isso se consegue também por outras maneiras além do contato com obras de arte, já que o mundo é o lugar da Estética.

No Brasil, todos os cursos superiores em Design devem seguir a Resolução CNE/CES nº 5, de 8 de março de 2004<sup>1</sup>, que aprova as “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design”, além de dar outras providências. Tal Resolução não determina especificamente o que se deve ensinar ou aprender em cada ramo do Design, o que resulta em uma grande liberdade para as instituições de ensino superior que ensinam apenas o que é de seu interesse, consonante com sua ideologia, ou ensinam só conteúdos que estejam alinhados de acordo com as especialidades de seu corpo docente.

Nas ementas dos cursos superiores em Design, vê-se que a disciplina destinada a tratar da questão da Arte e da Estética: a) centra-se na questão do artístico, mais especificamente em suas questões históricas; b) enfatiza a arte pictórica, tratando somente da pintura. Vez ou outra, em poucos casos, há um espaço para abordar, por exemplo, a gravura; c) minimamente se abre espaço para tratar das outras artes plásticas; d) não há espaço para tratar da literatura, da dança, da música e do cinema. No entanto, os elementos aqui elencados são tratados muito mais pelo viés histórico que pelo viés estético e, quando este último é privilegiado, o norte volta-se para o que se pode chamar de uma Estética da aparência.

Assim, surgem alguns questionamentos: qual é a significação de Estética que predomina nos cursos superiores em Design? Por qual motivo? Como o Design se relaciona com a Estética? Qual é o papel da Educação na relação entre Design e Estética?

1 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

No campo do Design, muitos estudiosos chamam a atenção para o relevo dado em relação à função e à utilidade (LÖBACH, 2001, NORMAN, 2006; 2008; VERGANTI, 2009 etc.). Trata-se de ideais a serem perseguidos e concretizados, com vistas ao funcionalismo-utilitarista, ainda que já vivenciados os fracassos, os desacertos e os desencontros desde os idos de décadas passadas (WOLF, 1990). Contudo, não se questiona a validade de tais ideais, mas sim o tratamento unilateral que estes recebem. Aliás, o próprio mercado corrobora com tal questionamento, pois não é difícil encontrar objetos que cumprem perfeitamente sua função, mas que constituem verdadeiros fracassos de vendas; serviços que prejudicam o bem-estar dos usuários, dentre outros casos em que o ponto nevrálgico situa-se no não estabelecimento de laços profundos e positivos com os usuários e ainda menos com a pessoa.

Ciente de tais questões, este estudo propõe a Educação Estética como uma possibilidade de lançar novos olhares para o homem, para a Estética, para o Design e para a Educação. Entende-se a Educação Estética como o elo integrador entre a Estética, o Design e a Educação, uma vez que ela tem por objetivo educar esteticamente o homem para ser livre, ou seja, para pensar por si mesmo, integrando o saber sensível e o saber racional de um lado e, de outro, cuidando para que o saber não caia nas armadilhas do esteticismo ou do cientificismo. Para auxiliar nesse processo, foram propostos princípios norteadores voltados para a integração da Educação Estética em Cursos Superiores de Design.

Baseado no que foi exposto, o problema que norteou esta pesquisa delinea-se da seguinte forma: Como se estabelecem as relações entre Estética, Design e Educação, tendo por base a percepção de estudantes de um Curso Superior de Tecnologia em Design? Dessa forma, o objetivo geral foi o de compreender como se estabelecem as relações entre Estética, Design e Educação, tendo por

base a percepção de estudantes de um Curso Superior de Tecnologia em Design.

A tese que foi discutida sustenta que as significações de Estética encontradas em um curso de educação superior concentram-se, sobretudo, em uma Estética da aparência. Por esta razão, entende-se que contribuições mais profícuas poderiam enriquecer os cursos superiores a partir de outra abordagem e de outro entendimento acerca da Estética.

É importante atentar para o fato de que o designer é responsável por conceber interfaces que, sobremaneira, estão em íntimo contato com o homem. Se, de acordo com Schelling (2001), a arquitetura cuida de criar o habitáculo do ser, é o Design que cuida para tornar este habitáculo habitável.

Diante desse cenário, alguns autores como Desmet (2002), Duarte Jr. (2004), Krippendorff (2006), Norman (2006; 2008), Verganti (2009), dentre outros, apontam para a necessidade de se repensar a integração entre o Design e o homem para além dos aspectos meramente funcionais, aparentes e utilitários. Nesse ponto, os estudos de Schiller (1963; 2002; 2009) oferecem contribuições para enriquecer uma reflexão acurada e responsável acerca da Educação Estética e suas contribuições para com o ensino.

Sendo assim, a presente pesquisa, na busca de novos horizontes para o ensino em cursos superiores, propôs alguns princípios norteadores, visando a integrar a Educação Estética em cursos superiores, independentemente da habilitação, pois ao fim e ao cabo, todos os profissionais encontram no homem o fim último de sua atuação.

Esta obra é fruto da evolução de uma pesquisa de doutoramento, apresentada no programa de pós-graduação em Educação, reali-

zado na Universidade Federal do Paraná, em 2017. Naquela época, a pesquisa culminou com a proposição de princípios norteadores voltados para a integração da Educação Estética em Cursos Superiores de Design. Todavia, depois de debater e de refletir sobre o assunto, chegou-se à constatação de que os princípios têm a capacidade de auxiliar na integração da Educação Estética em qualquer curso superior.

Como será visto adiante, a noção de Estética e de Educação Estética abordada não está restrita a uma área específica do saber humano. Isso porque entende-se a Estética como ligada intimamente a todos os âmbitos da vida do ser humano. Ademais, o ser humano esteticamente educado faz uso de diferentes saberes que são oriundos da sensibilidade e da razão.

## 1.1 Organização da obra

Além do capítulo introdutório, encontram-se mais 7 capítulos, bem como a conclusão da pesquisa com sugestões para trabalhos futuros.

O Capítulo 2 versa sobre a Dimensão da Estética. Inicia com um breve histórico sobre a Estética, apresenta as suas principais abordagens, versa sobre as emoções e os sentimentos e termina apresentando uma relação entre Design e afetividade.

O Capítulo 3 trata da Educação Estética. Nesse capítulo, apresenta-se a visão estética e os principais conceitos acerca da Educação Estética, segundo a ótica de Schiller. Pretende-se, ainda, trazer à baila elementos capazes de subsidiar uma discussão acerca do lugar da Estética na vida humana, especialmente acerca do papel que a Estética desempenha quando o assunto é Educação Estética.

O capítulo 4 versa sobre as relações entre Estética e Design, ampliando a discussão do que foi apresentado nos capítulos 3 e 4 e serve de fundamento para o que será apresentado no capítulo 7.

O Capítulo 5 apresenta o contexto da pesquisa. Neste capítulo, detalha-se o posicionamento filosófico, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o contexto e os participantes do estudo, e as estratégias de análise dos dados.

O Capítulo 6 apresenta os resultados da pesquisa empreendida, bem como a discussão acerca dos resultados alcançados. Ademais, tal capítulo é importante, pois servirá de alicerce para o que será apresentado nos capítulos posteriores.

O Capítulo 7 traz a proposição dos princípios norteadores voltados à integração da Educação Estética em Cursos Superiores, fruto da pesquisa desenvolvida na tese. O capítulo integra os conhecimentos adquiridos teoricamente com os conhecimentos advindos dos dados coletados. Ainda, esse capítulo constitui o cerne da pesquisa e tem por propósito contribuir, de forma mais pontual, para com o avanço do conhecimento acerca da relação entre Estética, Design e Educação.

Por fim, encontra-se a conclusão da pesquisa, bem como algumas sugestões para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

A large, bold, black number '2' is positioned on the right side of the image. The background is a vibrant red with a subtle, wavy pattern that resembles a sunset or a textured surface. The number '2' is the central focus of the right half of the image.

**A DIMENSÃO  
DA ESTÉTICA**

O termo Estética, ou mais exatamente, *Aisthesis*, nasce com Baumgarten em sua tese de doutoramento. O termo *Aisthesis* é uma adaptação à língua latina do substantivo grego αἴσθησις (*Aisthesis*), que significa sentimento, sensação, sentir. Para Baumgarten (1993), o objetivo da *Aisthesis* é atingir a perfeição do conhecimento sensível como tal.

Para Gobry (2007, p.13), o termo *Aisthesis* tem dois sentidos: 1 - faculdade de sentir: sensibilidade; 2 - ato de sentir: sensação. Nesse ínterim, *Aisthesis* refere-se ao conhecimento sensorial de uma qualidade. Também, circunscreve-se ao que se chama de percepção, ou seja, ao conhecimento sensorial de um objeto (GOBRY, 2007).

No contexto filosófico, a Estética fora praticada, durante séculos, sem que nenhum nome a identificasse ou a distinguisse de outras disciplinas. As origens da Estética "(...) remontam a experiências realizadas pelos pitagóricos, nos séculos VI e V a.C., no campo da acústica" e coube a Platão legar aos homens, "(...) com o diálogo Hípias Maior, o primeiro texto completo de Estética, no qual Sócrates e o sofista Hípias discutem acerca da definição do belo." (FIGURELLI, 2007, p.13).

A tese de Baumgarten tem como base o modelo leibniziano para o estudo da natureza espiritual do homem, no qual são diferenciados três níveis: a razão, a vontade e o sentimento. No modelo proposto por Leibniz, o estudo da atividade da razão (*logos*) foi relacionado a um tema específico da filosofia, a 'lógica', e o estudo do efeito da vontade (*ethos*) foi denominado como 'ética'. Baumgarten, então, propôs uma terceira relação, levando o estudo do sentimento a outro tema da filosofia, o qual foi denominado como *aisthesis* (BAUMGARTEN, 1993).

Baumgarten foi um dos pioneiros a mostrar que, além da verdade filosófica e da verdade matemática, existe também uma verdade que é histórica, retórica e poética - a verdade Estética

(CARGHIA; D'ÂNGELO, 2009). Para Baumgarten (1993, p.53), “as coisas inteligíveis devem, portanto, ser conhecidas através da faculdade do conhecimento superior, e se constituem em objetos da Lógica (*noeta*); as coisas sensíveis (*aistheta*) são objetos da ciência Estética, ou então, da Estética.” Em outras palavras, trata-se da verdade que pode ser conhecida de maneira sensível e que é tão válida quando a verdade conhecida pela razão. Assim, do ponto de vista estético, tudo que pode ser afirmado como tal pelos sentidos é verdadeiro. Deve-se, portanto, a Baumgarten o conceito de Estética como teoria do conhecimento sensível, isto é, como *analogon rationis* - análogo à razão. Corroborando com a colocação anterior, a “(...) Estética nasce como tentativa de fundamentar criticamente tudo aquilo que, em um primeiro momento, aparece como acidental e irracional, elevando-o a um estatuto normativo.” (CARCHIA; D'Ângelo, 2009, p.109). Embora o termo 'Estética' apareça somente em 1735 na obra de Baumgarten, isto não invalida a reflexão estética feita ao longo dos séculos anteriores (ASSIS BRASIL, 1984). Desde Platão (427-347) e ao longo da Idade Média, já se praticava um estudo sistemático sobre o sentimento, sobre a beleza e sobre a arte.

Dziemidok (1996, p.266) entende que a Estética é a “(...) filosofia dos fenômenos estéticos” e, portanto, “(...) as funções da arte não podem ser reduzidas a funções estéticas apenas (...)”. Nessa perspectiva, os méritos estéticos podem ser identificados em quaisquer fenômenos, inclusive na arte. Entende-se por fenômenos estéticos quaisquer manifestações que possam ser percebidas, vivenciadas e significadas pelo ser humano, em uma experiência que pode ser ou não prazerosa. É tal entendimento que norteia esta pesquisa.

Enquanto denominação de uma ciência, à Estética cabem três interpretações principais:

A primeira interpretação entende que a Estética se ocupa do estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por

intermédio desta. Assim, estético é tudo aquilo que se pode perceber sensorialmente através dos sentidos. Nesse caso, quando o termo é compreendido em seu sentido mais amplo, a Estética tem por objetivo estudar o conhecimento sobre a realidade que se pode alcançar através da percepção sensorial (o conhecimento estético), ou seja, a compreensão da realidade que não se adquire pelo conhecimento noético (BAUMGARTEN, 1993).

A segunda interpretação entende que a Estética se debruça sobre o estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criado. Segundo essa visão, o campo da Estética é bem delineado e limitado: o estético é o belo, o agradável, o sublime etc. (KANT, 1993; SCHILLER, 1963, 1997; BOMFIM, 1998; ROSENFELD, 2001).

A terceira interpretação entende que a Estética se ocupa do estudo da arte. Assim, o estético é sinônimo de artístico. Essa é a interpretação mais restrita do termo e seu objeto são as atividades artísticas, seus estilos e normas (BOMFIM, 1998; FIGURELLI, 2007). Por essa via, entende-se Estética como Filosofia da arte.

As duas últimas interpretações sobre Estética gozam de relativa unanimidade entre as pessoas, mais especificamente a segunda, que liga o belo à aparência, ou seja, o termo 'estética' é usado unicamente como sinônimo de 'beleza', ou usado para caracterizar algo (BOMFIM, 1998). Com relação à terceira interpretação, há um entendimento quase que geral, que entende Estética como sinônimo de arte ou diretamente relacionada a ela. Com relação à primeira interpretação, trata-se, de forma geral, da menos conhecida e utilizada (BOMFIM, 1998; FIGURELLI, 2007). Entretanto, a maioria das pessoas sequer se dão conta do quanto são dependentes dos conhecimentos oriundos dos sentidos, uma vez que o mundo surge para o homem primeiramente como objeto sensível e, só mais tarde, como objeto inteligível (DAMÁSIO, 2004).

## 2.1. A ESTÉTICA E SUAS ABORDAGENS

Ao se debruçar sobre o estudo da Estética, nota-se que esta pode ser analisada pelo viés de diferentes correntes ou visões. Nesta pesquisa, a Estética será abordada de acordo com o seu desenvolvimento ao longo da história, com os recortes necessários para atender aos propósitos da presente pesquisa.

### 2.1.1. A Abordagem Ontológica da Estética

É tarefa da Ontologia voltar-se para as causas, a origem e a natureza do ser (GOBRY, 2007). São duas as questões fundamentais com as quais pensadores e filósofos se ocuparam, no decorrer da história da Estética, usando uma abordagem ontológica: 1) O que é o belo? e 2) O que é belo? Especificamente, a primeira questão diz respeito à origem e à essência do belo. Já a segunda questão diz respeito à axiologia, ramo da ciência que se debruça sobre os valores e que, no caso da Estética, diz respeito ao belo, ao feio, ao terrível etc., e estes são, portanto, dois temas pertencentes ao ramo do conhecimento que estuda o ser, sua causa, sua origem e natureza. Com relação à Estética, a Ontologia vai se ocupar da origem, causa e natureza do belo. Platão, Aristóteles e Plotino são os seus principais representantes.

Na perspectiva platônica, o estudo da Ideia<sup>2</sup> do Belo está a cargo da Estética (GOBRY, 2007), isto porque, entende-se que a percepção sensorial reconhece apenas a aparência das coisas e não a sua essência. O belo tem origem nos deuses e manifesta-se por meio de características objetivas como proporção, ritmo, simetria, harmonia e medida (equilíbrio entre quantidade e qualidade).

2 Para Platão esse conceito deve ser compreendido como a espécie única intuível e visível entre uma multiplicidade de objetos. Em tal caso a Ideia prevalece em relação à multiplicidade e é considerada a essência ou a substância daquilo que é múltiplice.

Na Estética platônica, pode-se identificar três momentos distintos: 1) uma tese de natureza emocional, 2) uma antítese racional e 3) uma síntese normativa (BOMFIM, 1988; SUASSUNA, 2007). No primeiro momento, há o encontro com a beleza eterna e verdadeira, que existe por si mesma. Assim, “o belo é o meio para se alcançar o verdadeiro amor (desejo do belo), caminho que passa pela percepção da beleza dos corpos (aparência individual), o primeiro estágio para o conhecimento da beleza da alma (essência universal) e para a beleza em si, a Ideia que funde o Belo, o Bem e a Verdade.” (BOMFIM, 1988, p.34). No segundo momento, aparecem as críticas à arte como mimese. Assim, a atividade estética deve ser um processo de contínuo aperfeiçoamento e que será capaz de aproximar a beleza real (sensível) da beleza ideal (imaginável). “O artesão que molda um vaso em cerâmica traz à realidade, através de procedimento mimético, uma cópia (imperfeita) da ideia de vaso (perfeita)” (BOMFIM, 1988, p.34). Todavia, “(...) um pintor que reproduz a forma do vaso cria uma cópia de segunda categoria, pois não cria a partir da Ideia, mas sim do vaso imperfeito que observa: a cópia da cópia.” (BOMFIM, 1988, p.34). No terceiro momento, há uma síntese normativa. Em outras palavras, uma Estética da ordem. Aqui tem regras objetivas para se alcançar imagens ou objetos próximos à ideia do Belo: proporção, ritmo, simetria, harmonia, medida etc., como, por exemplo, o segmento áureo (BOMFIM, 1988).

Diferentemente da perspectiva platônica, a perspectiva da Estética aristotélica voltava-se para o estudo da Arte, sendo esta entendida como *poiese* - produção, ação criativa e se compõe de artes utilitárias (técnica) e artes liberais (poesia, pintura, música, dança etc.) (SUASSUNA, 2007). Assim, vê-se que Aristóteles se preocupou com questões relativas à prática estética e não com uma Estética pautada em um ideal de Beleza.

O aperfeiçoamento da natureza é o objetivo da poiese. Visto por este prisma, uma obra de arte é uma matéria conformada

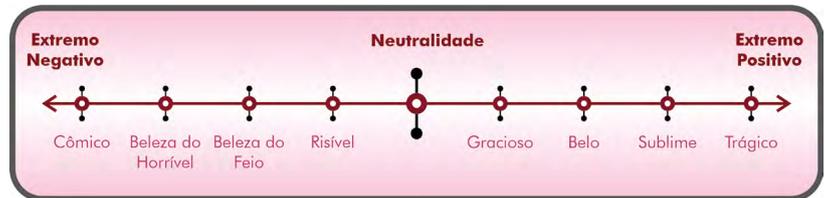
através do trabalho, com o intuito de se alcançar um fim, e beleza é a ordem, a medida, a perfeição (BOMFIM, 1988). Aristóteles entende que o fundamento da produção natural só pode ser encontrado na própria natureza. Todavia, o fundamento da criação artística está no conhecimento humano. Assim, a ideia de um carro faz nascer no designer o carro. A ideia de uma música faz nascer no músico a música. Então, a arte supõe talento, exercício empírico e conhecimento teórico das regras da ação. A beleza é a ordem, a medida, o bem. Em outras palavras, a perfeição. Além disso, “(...) o Belo, num ser vivente ou num objeto composto de partes, deve não só apresentar ordem em suas partes como também comportar certas dimensões. Com efeito, o belo tem por condições uma certa grandeza e ordem.” (ARISTÓTELES, 2005). Assim, o filósofo grego retirou a beleza do plano ideal e a colocou no plano concreto, ou seja, a beleza é uma propriedade do objeto.

Outro ponto importante da Estética aristotélica diz respeito ao conceito de objetividade. Os fenômenos se manifestam no mundo da vida real e seus efeitos não podem ser tratados somente no patamar do ideal. No mínimo, tal como Kant constatara, deve-se buscar a comunicação da experiência, pois esta promove a discussão e é esta discussão uma das vias de acesso à reflexão. E é por intermédio da reflexão que se constrói o conhecimento. Ademais, os objetos físicos, tais como uma cadeira, uma obra de arte ou um espaço, são símbolos culturais que trazem, em seu bojo, significações que determinam e refletem a visão de mundo daquele que porta ou que percebe tais objetos. Disso pode-se ver que tanto na Estética platônica, quanto na Estética aristotélica, o belo é determinado por intermédio das características intrínsecas do objeto. Desse modo, tanto Platão, quanto Aristóteles partilham a ideia da objetividade do belo.

Aristóteles também criou uma categorização estética que contém oito categorias em uma escala que oscila da mais terrível degeneração até a mais maravilhosa elevação do espírito humano. Na escala

da Aristóteles estão o cômico, a beleza do horrível, a beleza do feio, o risível, o gracioso, o belo, o sublime e o trágico. Aristóteles, influenciado pelo teatro grego, colocou em sua categorização duas categorias que não se aplicam a objetos, mas a conceitos e a situações, geralmente imbuídos de ensinamentos (moral da história). As duas categorias são o cômico e o trágico. A figura 1 traz a escala das categorias Estéticas de Aristóteles.

Figura 1 – As categorias estéticas de Aristóteles.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Pormenorizando cada uma das categorias estéticas de Aristóteles, tem-se:

O **Gracioso**: segundo Aristóteles, o gracioso representa a beleza em dimensões pequenas. Assim, o gracioso diz respeito a elementos que apresentam harmonia e proporções agradáveis, embora lhes falte o aspecto de imponência e grandiosidade para serem considerados como belos. Por exemplo, uma "(...) mulher de formas bem proporcionais, mas de estatura pequena, pertenceria (...) a esta forma especial de beleza." (SUASSUNA, 2005, p.108). Em termos conceituais, o gracioso é aquele no qual as características positivas se apresentam em pequena intensidade.

Outro exemplo diz respeito à comparação entre um camafeu antigo com o mural de afresco do 'Juízo Final' de Michelangelo que está no teto da Capela Sistina. Pode-se notar que, tanto num como no outro, a beleza está presente, mas de formas diferentes. Enquanto o

camafeu pertenceria ao campo do Gracioso, o afresco de Michelangelo pertenceria ao campo do Sublime. A figura 2 ilustra a comparação entre o Gracioso e o Sublime.

O **Risível**: no lado oposto do Gracioso encontra-se o Risível e este é similar ao Gracioso. O Risível caracteriza-se por suas proporções diminutas e a tendência é a de apontar para fatores negativos, os quais causam desconforto e desagrado para aqueles que avaliam tal elemento. Há, todavia, um ponto importante de referência conceitual, é o fato de os deméritos não apontarem para defeitos muito graves, apenas os revelam como meras distorções de conceitos. Em outras palavras, o Risível diz respeito a uma beleza criada a partir daquilo que existe como desarmonioso. Ainda, a feiura, a torpeza, a desarmonia, o grotesco, que fazem parte do Risível, não podem entrar nele em proporção grande, nem desmensurada, pois desta forma entraria no campo da Beleza do Feio ou no campo da Beleza do Horrível.

Figura 2 – Comparação entre o Sublime e o Gracioso.



Sublime

Fonte: [https://cdn.pixabay.com/photo/2018/08/01/20/24/vatican-3578073\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2018/08/01/20/24/vatican-3578073_960_720.jpg). Acesso em: 29 jul. 2020.



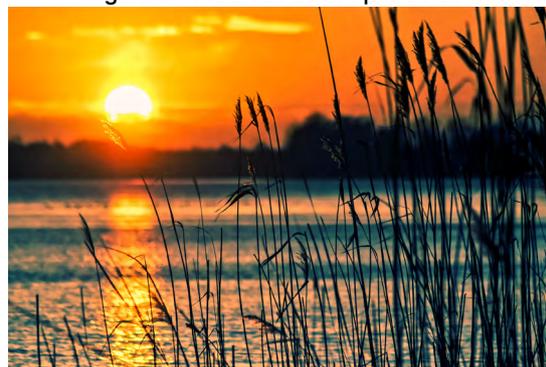
Gracioso

Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/5/56/Ptol%C3%A9m%C3%A9e\\_II.JPG/800px-Ptol%C3%A9m%C3%A9e\\_II.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/5/56/Ptol%C3%A9m%C3%A9e_II.JPG/800px-Ptol%C3%A9m%C3%A9e_II.JPG). 29 jul. 2020.

O **Belo**: na visão de Aristóteles, o belo representa não apenas as características de harmonia, boas proporções e formas agradáveis, mas introduz o aspecto que falta ao Gracioso, ou seja, a dimensão elevada.

O belo traz em si o porte impávido e a grandiosidade da imponência. Os gregos consideravam o belo como “(...) a única forma legítima, ou, pelo menos, a mais legítima de Beleza.” (SUASSUNA, 2005, p.111). No entanto, o belo não se torna exagerado ou fora do padrão do seu contexto (o campo do sublime ou da Beleza do Horrível). Sua esfera conceitual é dotada de qualidades notáveis, destacando-se da média. A figura 3 ilustra o que se poderia chamar de belo.

Figura 3 – A beleza de um pôr do sol.



Fonte: [https://cdn.pixabay.com/photo/2015/03/28/16/40/lake-696098\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2015/03/28/16/40/lake-696098_960_720.jpg). Acesso em: 29 jul. 2020.

A **Beleza do Feio**: no lado oposto ao Belo, tem-se a Beleza do Feio. Aristóteles não o chamou de 'Feio', uma vez que não se trata de um juízo de valor. Sabe-se que o homem sente prazer ao contemplar objetos que seriam desagradáveis ou repugnantes em seu estado natural. Similarmente ao belo, a beleza do feio apresenta as conotações negativas que podem ser encontradas no Risível, no entanto, tais características são potencializadas nesta presente categoria. Também, essa categorização refere-se à utilização de elementos desarmoniosos, os quais foram escolhidos de propósito, com o intuito de causar o impacto naquele que o contempla. Segundo Suassuna (2005, p.112),

(...) Aristóteles já acentuava que a Beleza do Feio e a do Horrível eram características da Arte, e não da realidade; tanto assim

que ele afirma textualmente que nós podemos sentir prazer em olhar as imagens de objetos reais que na vida olhamos com repugnância: mais uma vez fica provado que Aristóteles pelo menos pressentia que a Beleza devia incluir, não só o Belo, mas também aqueles outros tipos nos quais o artista ou o escritor partem daquilo que na Natureza é feio e repugnante, transfigurando-o nas criações da Arte.

A figura 4 ilustra o que se poderia chamar de “Beleza do Feio”.

Figura 4 – Um exemplo do que poderia ser chamado de “beleza do feio”.



Fonte: [https://cdn.pixabay.com/photo/2017/08/21/13/02/angel-2665314\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2017/08/21/13/02/angel-2665314_960_720.jpg). Acesso em: 29 jul. 2020.

O **Sublime**: trata-se de um avanço em relação ao Belo. O Sublime é a representação do correto, do virtuoso, do harmonioso. No entanto, as suas proporções são avantajadas, desmedidas, imensuráveis. Eis aqui a categoria do enorme que causa o maior impacto no sujeito que o contempla, levando-o a pensar em uma esfera mais elevada. O aspecto conceitual do sublime está sempre atrelado a conceitos como elevação, nobreza e exacerbação das características positivas que se tornam um exemplo.

A figura 5 mostra a fotografia de um tornado, o qual pode ser considerado como um fenômeno estético pertencente à categoria do Sublime, dada a sua grandeza e a sua proporção desmedida.

Figura 5 – Um tornado pode ser considerado como exemplo daquilo que é Sublime.



Fonte: [https://cdn.pixabay.com/photo/2014/11/22/18/34/tornado-541911\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2014/11/22/18/34/tornado-541911_960_720.jpg). Acesso em: 29 jul. 2020.

A **Beleza do Horrível**: no lado oposto ao sentimento do sublime, encontra-se a Beleza do Horrível. Igualmente ao sublime, aqui se encontram o gigantismo, o enorme, o desmedido, ou seja, aquilo que coloca o sujeito em confronto com o lado nefasto da vida. Tal categoria é pródiga, tanto na sua esfera conceitual, quanto nas utilizações em que princípios naturais são subvertidos e levados a extremos, revelando-se antagônicos à sua concepção original. A figura 6 mostra um exemplo no qual se pode contemplar a beleza do horrível, na medida em que se considera a impotência humana diante de uma determinada situação. A imagem ilustra um cenário que foi destruído e que está desolado, mas que não perdeu o seu potencial estético. O que se pode fazer diante de tal situação senão enfrentar aquilo que o nefasto desperta?

Figura 6 – Uma situação na qual se pode encontrar a beleza do horrível.



[https://cdn.pixabay.com/photo/2017/09/07/15/30/hdr-2725661\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2017/09/07/15/30/hdr-2725661_960_720.jpg). Acesso em: 29 jul. 2020.

O **Trágico**: como visto, Aristóteles foi influenciado pelo teatro grego. Em sua categorização, há duas categorias que não se aplicam a objetos, mas sim a situações e a conceitos. O termo “Trágico” advém da influência do teatro na sociedade grega, no qual as tragédias seriam o exemplo máximo do senso estético. O Trágico é a expressão dinâmica de tudo aquilo que a esfera do harmonioso representa. Através de ações que extrapolam os conceitos da virtude e daquilo que é correto no ser humano, o Trágico desperta a sensação de terror e de piedade. Assim, pode-se dizer que o Trágico aparece em situações limítrofes e densas.

O **Cômico**: no lado oposto ao sentimento do sublime, encontra-se o Cômico. Essa é a reação esperada nas comédias, enquanto o Trágico é a reação esperada nas tragédias. O Cômico, na maioria das vezes, é caracterizado pela apresentação caricata da realidade (de onde provém muito de sua desarmonia) com o intuito de transmitir a sua mensagem. Todavia, é importante notar que o seu fim último não é, necessariamente, o riso, mas sim, a distorção da realidade.

Para além das categorizações, é importante saber que a filosofia aristotélica, mais tarde resgatada pelos árabes durante a Idade Média, influenciou alguns pensadores no decorrer da história, especialmente aqueles de extrato materialista, como Marx, Tschernyschewsky, Plechanow etc.

Plotino é geralmente considerado o fundador do neoplatonismo e pode ser considerado um dos mais influentes filósofos da antiguidade, depois de Platão e Aristóteles. Deve-se considerar que o pensamento de Plotino se constitui da comunhão entre o neo-platonismo e as doutrinas místico/religiosas de origem oriental e que seus escritos estéticos foram registrados nas Enéadas.

Embora comungue com o idealismo platônico, Plotino vai contrariar o conceito de beleza objetiva, pois, em seu entender, a natureza do belo deve ser associada à experiência subjetiva. De acordo com Plotino, cinco são os níveis na natureza que podem ser diferenciados: a matéria (mera variedade inerte), o corpo (caracterização de uma espécie viva), a alma (individualidade), o espírito (inteligência) e a transcendência (perfeita harmonia entre os quatro níveis anteriores), também denominada de “Um”.

O sentido da vida, segundo Plotino, é a passagem para a transcendência, pois o “Um” é, ao mesmo tempo, o Belo, o Bem e a causa da existência do Belo na realidade. Assim, vê-se que o Belo não depende de qualidades objetivas (simetria, ritmo, medida etc.), tampouco de valores estéticos. O belo depende da interpretação subjetiva (BOMFIM, 1988).

Segundo Bomfim (1988), é com Plotino que se inaugura a “Estética Experimental”, ou seja, o direito à individualidade e, também, à possibilidade do juízo do gosto. Tais conceitos serão mais tarde desenvolvidos pelos empiristas e, principalmente, por Kant.

\*\*\*

Do que foi exposto, algumas considerações merecem relevo, as quais podem respaldar uma discussão profícua na atualidade. Ora, os conceitos oriundos da Estética Platônica ainda são correntes em dias atuais. Basta que se atente para a importância que termos como proporção, ordem e simetria ocupam em diversas áreas do saber/fazer humano, tais como a Arquitetura, as Engenharias e o Design. Ainda, outro aspecto que mostra a atualidade da Estética Platônica circunscreve-se ao princípio da mimese. Em concursos de Design ou em concursos de Arquitetura, é comum a idealização de resultados que serão comparadas às propostas apresentadas. Isso mostra claramente que há uma ideia primeira daquilo que um objeto deve ser e há uma permanente tarefa para aproximar a realidade da idealidade. No entanto, a interpretação equivocada do idealismo platônico pode provocar distorções graves. Como exemplo, pode-se citar o desenvolvimento do “Estilo Internacional”, segundo o qual o processo de configuração de objetos utilitários da Arquitetura e do Design deve ser regido única e exclusivamente pela razão. Assim, uma vez que a razão é única e universal, objetos criados para cidadãos brasileiros seriam também adequados para quaisquer outros povos, independentes de quaisquer outros fatores.

Com relação ao Design, são raros os exemplos que seguem princípios de configuração que poderiam ser considerados como oriundos do pensamento aristotélico. A “(...) introdução do uso de lentes de contato como possibilidade de substituição às armações de óculos convencionais, para sanar deficiências visuais, é um procedimento aristotélico diante da realidade” (BOMFIM, 1998, p.100). Já a variação de diferentes armações de óculos é um processo platônico, uma vez que se busca uma forma ideal para tal objeto. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o Design do ponto de vista platônico seria sempre um re-design. Já, quanto ao Design do ponto de vista aristotélico seria o Design propriamente dito, com suas várias habilitações e propósitos.

A Estética platônica permite ao homem vislumbrar o ideal em termos de ideia construtiva, a qual tem efeito sobre o caráter do homem. O ideal deve ser entendido como sendo uma ideia fixa, estável, imutável e que está em consonância com os fatos e com a natureza das coisas. Dada às suas particularidades, tem capacidade para produzir o herói, o idealista. Todavia, o homem deve ser liberto, autônomo o suficiente para dominar a ideia e não deixar ser dominado por ela (o que poderia levá-lo ao fanatismo). Esse ideal possui características estéticas que permitem pensar na capacidade humana para a liberdade.

A categorização estética de Aristóteles deve ser vista como a possibilidade de o homem alargar a sua capacidade de leitura.

Da doutrina de Plotino, merece relevo o princípio da transcendência que reúne o Bem, o Belo, o Homem, a Natureza e Deus como uma só unidade. Tal princípio foi a fonte de inspiração do Romantismo europeu e inspiração para manifestações mais contemporâneas, tais como a cultura *hippie*, com seu desapego às coisas materiais e o desejo de retorno à natureza. Também merece relevo a noção de subjetividade proposta por Plotino e que será tão cara a Kant e aos neo-kantianos, por inaugurar uma perspectiva diferente: a síntese entre objetividade e ideia.

### 2.1.2. A Abordagem Semiótica da Estética

A literatura aponta três correntes semióticas mais importantes: 1 - a semiótica americana, cujo representante é Charles S. Peirce; 2 – A semiótica francesa, cujo representante é Argildas J. Greimas e 3 – a semiótica russa ou semiótica da cultura. O que todas elas têm em comum é o fato de as mesmas estudarem o signo em suas diversas manifestações, no entanto, por perspectivas diferentes.

A semiótica peirceana parte do princípio lógico para estruturar o signo, sendo este composto por três elementos que estão

interconectados: o fundamento do signo, o objeto do signo e o interpretante do signo (SANTAELLA, 1893; 2001; 2002). Segundo Peirce, o signo

(...) intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto, implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamada de interpretante. (PEIRCE apud SANTAELLA, 2001, p.42-3)

No pensamento de Peirce, pode-se ver que o signo é determinado pelo seu objeto e este o representa apenas parcialmente. Quando se diz que o signo é determinado pelo objeto e que este o representa, isso quer dizer que tal interdependência o torna apto a afetar uma mente, produzindo nela, um efeito (aprendizado, conhecimento). Tal efeito é o que Peirce denomina interpretante do signo. A figura 7 apresenta um exemplo de signo, segundo a perspectiva da Semiótica peirceana.

Figura 7 – Exemplo de signo segundo a semiótica de Peirce.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Na semiótica de Peirce, O fundamento do signo diz respeito a uma propriedade que o habilita a funcionar como signo. O objeto é algo que está fora do signo e que é mediatamente presentificado para um possível intérprete (aquele que percebe o signo). O interpretante, que é diferente de intérprete porque diz respeito ao efeito que o signo produz em uma mente real ou potencial, revela algo sobre o objeto. Por exemplo, um carro luxuoso pode ser interpretado como um signo de opulência, de poder, de riqueza ou mesmo de esnobismo. Tudo depende do fundamento no qual a leitura do signo está pautada.

Ainda, o objeto do signo não se refere somente a uma coisa, embora uma “coisa” possa ser o “objeto” do signo. Interpretante não deve ser tomado como sinônimo de intérprete ou de interpretação. Intérprete é o sujeito que faz a interpretação do signo. O processo de interpretação é o que Peirce chama de semiose. Interpretante é o feito causado na mente do intérprete.

A Semiótica peirceana é vista como a ciência das leis necessárias ao pensamento e das condições para se atingir a verdade. Isso se deve ao fato de ela estar enraizada na perspectiva kantiana do conhecimento e da Estética transcendental. Nesse âmbito, a Semiótica é, então, dividida em três ramos: 1 – Gramática Especulativa, em que se estuda todos os tipos de signos e formas de pensamento que eles possibilitam; 2 – a Lógica Crítica, em que se estuda os tipos de inferências raciocínios e argumentos que se estruturam mediante o signo e 3 – a Metodêutica ou Retórica Especulativa, em que se estuda os métodos a que cada um dos tipos de raciocínio pode dar origem.

Na perspectiva peirceana, um signo pode ser analisado sob três aspectos: 1 – o seu potencial para significar algo; 2 a sua referência àquilo que representa e 3 – os tipos de efeitos que o signo pode produzir em uma mente. Dessa forma, Peirce (SANTAELLA, 2001) levou a noção de signo a um patamar onde se permite a penetração no movimento interno das mensagens, nos procedimentos das mesmas, nos modos como as mensagens são engendradas e nos recursos comunicativos por elas utilizados, além de permitir a captação das referencialidades em um contexto imediato ou estendido.

Cabe colocar que, para Peirce, são três os elementos universais e formais que estruturam o aparecimento do fenômeno na mente: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. A Primeiridade refere-se ao acaso, qualidade, possibilidade, sentimento, liberdade etc. A Secundidade refere-se às ideias de ação e reação, conflito, surpresa, dúvida. Já a Terceiridade diz respeito à continuidade, à generalidade e à inteligência. Segundo Santaella (2001), a forma mais simples de terceiridade está no signo, uma vez que este é o primeiro algo que se apresenta à mente, por uma das vias do sentido e está, pois, ligado à sua referência (objeto) e que produz um conhecimento. Tais conceitos mostram-se promissores para estruturar uma visão acerca da Estética que permite abarcar toda a percepção fenomênica como potência para uma experiência estética.

Figura 8 – Em relação a figura 7, o mesmo fundamento gerou um interpretante diferente.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A Semiótica traz aportes que ajudam na resolução de problemas, especialmente daqueles relacionados à comunicabilidade e à significação, isto é, no processo de geração de sentido (semiose). Na medida em que o objeto do signo está mediado pelo fundamento do signo e só assim produz um interpretante, a semiose pode ser vista como um processo de contínua restauração do signo. Por exemplo, um serviço pode ser interpretado como funcionalmente bom, assim como pode ser interpretado como algo que confere *status* àquele que o usa. Então, um designer de serviços, pode olhar para o café e imaginar aquilo que seria uma experiência agradável, ao tomar um café, em um ambiente também agradável (vide figura 8).

### *2.1.3. Abordagem da Estética pela via da Teoria do conhecimento*

Pelo viés da teoria do conhecimento, a questão centra-se na possibilidade de se conhecer um fenômeno. Ou seja, trata-se do conhecimento sobre, por exemplo, o belo ou como se pode conhecer algo sobre aquilo que é belo. A mudança de questionamento marca a passagem de uma Estética Prática para uma Estética Teórica, isto é, agora deve-se pensar sobre o fenômeno percebido e tal atividade exige nova postura do sujeito. Essa nova postura do pensar filosófico possibilitou novas formas de compreender a realidade através da experiência. Com o desenvolvimento do pensar filosófico e científico, a realidade passa a ser compreendida por intermédio da experimentação. Com relação à Estética, esse desenvolvimento caracteriza-se pelo deslocamento do dogmatismo para o criticismo – o juízo.

Como aqui não se pretende fazer uma história total da Estética, serão abordados apenas os períodos que mais contribuiram para o avanço do pensamento estético.

Com o Renascimento, há a negação do mundo como organismo vivo (visão grega), uma vez que o mundo é desprovido de inteligência e vida própria. Assim, o mundo é incapaz de ordenar seus próprios movimentos. Ademais, movimento e ordem são impostos por forças exteriores: leis da natureza, Criador. “O mundo é uma máquina, uma coordenação de partes interligadas, impelidas e destinadas a um fim específico, definido por um espírito superior. A natureza é uma mãe generosa, da qual tudo pode ser extraído para o bem estar do homem.” (BOMFIM, 1998, p.38).

Dos pontos de vista dos contextos de experimentação e da consolidação do saber científico, há inúmeras correntes de pensamento. No entanto, três são aquelas que se destacam por terem contribuído decisivamente para a criação de novos rumos para o estudo do fenômeno:

1 - **Racionalismo Cartesiano**: este foi responsável por submeter a Filosofia a um rigoroso método matemático e por tentar incluir neste método assuntos relacionados à Estética. Tratando-se do belo, no entender de Descartes, um fenômeno para ser ajuizado deve apresentar semelhança e adequada proporção entre seus elementos. Então, o fenômeno deve ser claro e, ao mesmo tempo, deixar algo por expressar-se (DESCARTES, 2002). Em “Discurso do Método”, pode-se constatar que Descartes (2002) tentou submeter todo conhecimento humano ao rigorismo matemático. Todavia, emasculou o conhecimento estético, uma vez que o sentimento não se sujeita ao cálculo matemático e, diferentemente do que se vê com Kant, não pode ser universalizado. No entanto, é importante colocar que Descartes (2002), na mesma obra, reconheceu a possibilidade do sensível e do inteligível. Basta atentar para a diferenciação que fez entre *res cogitans* e *res extensa*, em que sobressai a dualidade entre alma e corpo. Por consequência, Descartes foi obrigado a reconhecer que as obras de arte têm uma essência indefinida, um “não sei o quê” (DESCARTES, 2002, p.39). Com isso, Descartes deixou aberta a questão entre universalidade e subjetividade, ou seja, se o sentimento não é mensurável racionalmente, com que faculdade o homem pode contar para sua percepção e avaliação? Eis aí um dos problemas com o qual Kant irá se deparar e tentou solucionar.

2 - **Intelectualismo Leibniziano**: aqui a Estética recebeu um tratamento físico, psicológico, moral e cosmológico (BOMFIM, 1998; CARGHIA; D'ÂNGELO, 2009). Leibniz não separa pensamento e extensão (como fez Descartes), pois acredita que ambas estão unidas pela força, a essência de todas as coisas. No pensamento leibniziano, a força é diferente em cada sujeito e em cada fenômeno. Trata-se de uma espécie de átomo - a mônada. Cada mônada possui corpo e alma indissociáveis e estão em permanente desenvolvimento. A mônada, por sua vez, forma os corpos e estes são representações claras e distintas de si próprios e, ao mesmo tempo, representações

confusas do universo. Já o universo é o que é em si próprio, como resultado de forças harmônicas que se desenvolvem naturalmente. Então, o gosto, “(...) distinto do entendimento, consiste em percepções confusas, sobre as quais não se pode atribuir razão adequada. É como um instinto, formado pela natureza e pelos hábitos” (LEIBNIZ apud BOMFIM, 1998, p.40).

3 - **Sensualismo Anglo-saxão**: segundo esta teoria, a ideia é entendida como uma representação *a posteriori* de uma ação sobre os sentidos. Não há a negação da validade da razão, mas esta tem como pressuposto uma sensação ou uma percepção, ou seja, um contato sensorial com a realidade. O sensualismo inaugura na Estética o subjetivismo relativista. Hume, abordando a questão do belo, afirmou que

(...) a beleza, como a genialidade, não pode ser definida, mas apenas se diferencia pelo gosto ou sensação (...) nos dizem que a beleza é uma ordem e construção de partes que, seja pela constituição primária de nossa natureza, seja pelo costume ou capricho, se torna apropriada para dar satisfação e prazer à alma. Este é o caráter distinto da beleza que faz toda a diferença entre ela e a deformidade, cuja tendência natural é produzir desgosto. Dor e prazer, portanto, não só são concomitantes necessários da beleza e da deformidade, como também constituem sua mesma essência. (HUME apud BOMFIM, 1998, p.39)

O empirismo vale-se de procedimentos indutivos no juízo estético (Estética empírica ou experimental) e estes se desenvolvem através da observação e da experiência com casos concretos. Por intermédio do empirismo, o juízo do gosto não se determina por conceitos a priori, os quais são utilizados em procedimentos dedutivos. O juízo de gosto determina-se mediante a percepção e a observação sensoriais.

O pensamento estético de Kant está calcado no juízo. Assim, a preocupação do filósofo alemão são a fundamentação e a validação dos juízos estéticos (KANT, 1993). Para Kant, dois são os níveis de relacionamento possíveis entre sujeito e objeto:

1 – a relação entre o conteúdo do objeto e a compreensão do sujeito: neste nível, conteúdo/compreensão, pode haver a satisfação com o útil, que é subjetiva, e a satisfação com o bem, que é da ordem do intersubjetivo. Todavia, ambos os termos são dependentes de conceitos, uma vez que são acompanhados de interesse, pois a avaliação de um fenômeno como sendo algo útil ou bom pressupõe a existência de uma definição dos conceitos de útil e de bom.

2 – a relação entre forma do objeto e o gosto do sujeito: neste nível pode haver a satisfação com o agradável, que é diferente do belo por ser subjetivo e, o belo, intersubjetivo, portanto, busca a universalidade (KANT, 1993). Assim, o belo não é o bem (universal), nem o útil (subjetivo), uma vez que ambos os termos são dependentes de conceitos (KANT, 1993). O belo é determinado pelo sentimento de prazer e de desprazer que algo proporciona a um indivíduo. Portanto, o belo é aquilo que agrada universalmente sem conceito e desinteressadamente. Em dias atuais, há controvérsias em relação a esses dois níveis de relacionamento possíveis entre sujeito e objeto. A partir de Mandoki (2006), pode-se pensar que, no plano terreno, não é possível a existência de universalidade do belo (a não ser como vontade, como intento por parte do sujeito), tampouco pode haver o desinteresse por parte do sujeito que julga. Há de se considerar que Kant pensou em um nível transcendental, enquanto Mandoki (2006) pensou em termos pragmáticos, ou seja, considerou a lida do homem com os fenômenos que permeiam seu cotidiano.

Kant (1993) estabeleceu, de acordo com tais princípios, quatro momentos do juízo estético:

Da **qualidade**: o gosto é a capacidade de ajuizar um fenômeno pelo prazer ou desprazer que este proporciona ao sujeito, de forma desinteressada. Ou seja, o juízo do gosto é exclusivamente estético e não atribui valor ao conteúdo da representação. O resultado dessa satisfação é o belo.

Da **quantidade**: é belo aquilo que agrada universalmente. Por tal ponto de vista, vê-se que a beleza é intersubjetiva.

Da **relação**: a beleza é a forma da finalidade de um fenômeno enquanto percebida sem representação de um fim. Em outras palavras, sem a indagação sobre seu conteúdo.

Da **modalidade** (a satisfação proporcionada por um fenômeno): somente é belo aquilo que é reconhecido sem conceito como objeto de uma satisfação necessária.

Vê-se, então, que para Kant, o Belo é independente da compreensão (lógica). Também o belo é desinteressado, ou seja, é mensurado pela medida de prazer ou desprazer que algo pode proporcionar a um indivíduo, independentemente de sua utilidade. Por fim, a universalidade do Belo e a necessidade do juízo do gosto são uma Ideia, uma hipótese não demonstrável.

Na Estética kantiana há duas espécies de beleza possíveis: a beleza livre e a beleza aderente. Com relação à beleza livre, não há a suposição de nenhum conceito sobre aquilo que o objeto deve ser, uma vez que ele existe por si. Com relação à beleza aderente, há a suposição de um conceito e a conformidade do objeto com este conceito.

A Estética de Kant é derivada de sua Teoria do Conhecimento Transcendental, o que significa que o conhecimento do belo procede de processos dedutivos. Sua Estética é formalista, uma vez que divide a compreensão e o gosto em duas esferas, atribuindo ao gosto o juízo estético. Bomfim (1998), Rosenfield (2001), Suassuna (2005) e Figurelli (2007) concordam que a Estética kantiana constitui um dos enunciados mais rico e complexo do pensamento ocidental. Todavia sobre ele há muita polêmica, uma vez que a estética kantiana mais suscita questionamento do que oferece respostas aos questionamentos.

\*\*\*

Do que foi exposto aqui, algumas considerações também merecem destaque. Com relação ao processo empírico, pode-se dizer que ele é o mais utilizado em dias atuais para se determinar as tendências de gosto dos usuários. As pesquisas de caráter sociológico demonstram que preferências por cores, formas, texturas e outros aspectos variam muito de acordo com idade, sexo, formação cultural, nível sócio econômico e outras variáveis passíveis de caracterizar um grupo social. Até mesmo as condições geográficas e climáticas constituem fatores que podem influir no gosto de um indivíduo. Por exemplo, habitantes de regiões próximas ao equador e com clima predominantemente quente, tendem a apreciar cores mais vivas. Já habitantes de regiões mais frias tendem a apreciar cores escuras (absorvem mais a luz e retém o calor).

Os escritos de Kant influenciaram inúmeros intelectuais no decorrer da história e, em termos mais contemporâneos, influenciou e fundamentou o movimento Pós-moderno. Com relação ao belo, por mais vago e simples que seja tal conceito, este passou a ser visto não só como necessidade fundamental, mas também como símbolo de reconhecimento social.

#### *2.1.4. O Processo Estético*

Pelo viés da Ontologia, questiona-se a origem e a causa do fenômeno, ou seja, está no cerne dessa abordagem questões como: de onde vem o fenômeno? O que o causa?

Na Teoria do Conhecimento, questiona-se acerca de como o homem pode conhecer algo. Pela via do Processo Estético, o interesse está em como se desenvolve o conhecimento sobre aquilo que se apresenta na própria atividade Estética.

A Estética de Hegel (2001) tem como fundamento o conceito da 'Dialética' entendido como a lei geral da formação e do desenvolvimento

da realidade, bem como do método de conhecimento sobre a realidade que se expressa através da sequência: tese, antítese e síntese.

Para Hegel, o espírito é mais importante que a natureza e, no caso da beleza, o belo artístico, criado livremente pelo homem, é maior que o belo natural, pois “(...) a beleza artística é a beleza nascida e renascida do espírito e, quanto mais o espírito e suas produções estão colocadas acima da natureza e seus fenômenos, tanto mais o belo artístico está acima da beleza da natureza.”<sup>3</sup> (HEGEL, 2001, p. 28). Aqui se tem a emancipação da produção humana em relação à produção da natureza, algo impossível de se pensar quando se segue pela via da Estética de Kant.

Para Hegel (2001), o belo é a expressão sensorial da ideia da verdade. Em outras palavras, o conteúdo do belo é a verdade (ROSENFELD, 2009). Com isso, Hegel recorre à Arte para explicar sua visão. A abordagem hegeliana entende que a Arte se compõe da relação entre o interior (substância/ideia) e o exterior (forma/matéria), cujo desenvolvimento histórico segue um processo regular, ou seja, dialético. Na estética hegeliana, as formas de arte resultante são três: 1 – A forma simbólica da Arte: dá-se quando a ideia não encontrou na matéria a expressão formal adequada. Por exemplo, a arte oriental antiga, especialmente a arquitetura (BOMFIM, 1988, HEGEL, 2001; SUASSUNA, 2005); 2 – A forma clássica da Arte: o equilíbrio entre ideia e matéria foi alcançado. Como exemplo, cita-se a escultura na Grécia antiga; 3 – A forma romântica da Arte: a ideia ultrapassa a matéria e a arte perde seu papel como meio para o conhecimento da verdade, por exemplo, a arte da era cristã (BOMFIM, 1988). Aqui se tem o sentimento como provedor da verdade e o belo como expressão desta verdade.

3 Eis um comparativo com o que dissera Schiller (1995, p. 25-26) antes de Hegel: “O curso dos acontecimentos deu ao gênio da época uma direção que ameaça afastá-lo mais e mais da arte do Ideal. Esta tem de abandonar a realidade e elevar-se com, decorosa ousadia, para além da privação; pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria.”

Em dias atuais, a questão vai mais além, especialmente quando se toma obras do Design que estão na fronteira entre a Arte e o Design, tal como alguns trabalhos do grupo Memphis e, mais atualmente, dos irmãos Campana. Ainda, podemos citar a Arquitetura. Para finalizar a discussão, deve-se pensar em como ficam as obras de artistas contemporâneos que não estão preocupados com a beleza e nem com a verdade, tais como alguns dos trabalhos dos irmãos Chapman (para conhecer mais sobre os irmãos Jake e Dinos Chapman, [clique aqui](#)), Jeff Koons (para conhecer mais sobre Jeff Koons, [clique aqui](#)) ou Damien Hirst (para conhecer mais sobre os trabalhos de Damien Hirst, [clique aqui](#)). Fica aqui a provocação e o estímulo à reflexão.

Na estética hegeliana, o processo histórico de conhecimento da verdade é constituído por três facetas: a Arte, a Religião e a Filosofia. Portanto, deve-se refletir sobre a realidade. Aqui está a saída para a Estética marxista, na qual toda a criação estética será pensada como uma unidade (cultura), ou seja, um meio para o conhecimento e a apropriação da realidade.

Nesse ínterim, a Estética marxista vai envolver diversas teorias fundamentadas no materialismo histórico-dialético e o que há é um conjunto homogêneo de estéticas marxistas e neomarxistas. A Estética marxista debruça-se sobre a totalidade dos valores estéticos que o homem encontra em seu meio ambiente, que ele produz em suas atividades e que são reveladas à realidade através da Arte. Assim, pode-se pensar que é a Estética marxista a apropriação da Estética da realidade humana e suas considerações também são promissoras, uma vez que considera o mundo como lugar da Estética.

Pelo viés marxista a Arte, como meio para o conhecimento e a transformação da realidade, relaciona-se com todas as atividades humanas: ciência – conhecimento das leis objetivas; ideologia – definição de valores éticos, políticos, jurídicos, religiosos etc.; trabalho – transformação prática do mundo; linguagem (entendimento entre os homens),

religião, moral, política, direito – atividades socialmente organizadas em seus diferentes aspectos; pedagogia – educação; etc. Assim, no relacionamento com todas essas atividades, a Arte adquire diversas funções: esclarecedora, educativa, hedonista etc. Como sistema comunicativo, a Arte envolve diversos aspectos: conhecimento teórico, história da arte, pedagogia, cibernética, sociologia, mitologia etc.

\*\*\*

Novamente, algumas considerações merecem destaque a partir do que foi exposto. Inicialmente, é importante colocar que o pensamento de Hegel, em especial o seu pensamento sobre a Estética, exerceu e ainda exerce forte influência sobre o pensamento ocidental e são muitos os seus desdobramentos na práxis. Como exemplo pode-se citar o Construtivismo. Esse movimento artístico privilegiou a linguagem estética não figurativa, uma vez que seu tema central foi a “ideia”, fundamento de uma expressão racional e geométrica, essencialmente matemática (SOUZA, 1998). Tal linguagem, uma vez fundada na razão, deveria ser compreensível a todos os homens, e deveria ser ela o meio para conciliar a arte com a técnica (isso vai aparecer fortemente na Bauhaus). Assim,

“(...) os construtivistas intentaram resolver o dilema da independência da arte no Moderno, quando ela, libertada de valores éticos, religiosos ou políticos perdeu seu significado como instrumento de transformação social, ou, de acordo com a interpretação de Hegel, como meio para se alcançar a Verdade e tornou-se elemento de satisfação hedonista de uma minoria.” (BOMFIM, 1998, p.48).

Na contemporaneidade, a Estética neomarxista abandonou as discussões acerca da função da Arte, do papel social do artista, do realismo e do neorrealismo e concentrou esforços na tentativa de combater a expressão da cultura contemporânea, denominada como pós-moderna. Também encontram-se, em dias atuais, seguidores da Estética Neomarxista. Dentre eles, Fritz Haug, autor da obra “Crítica

da Estética da Mercadoria” (HAUG, 1997). Na referida obra, pode-se encontrar um conceito interessante para sustentar uma reflexão acerca da manipulação do gosto e da indução ao consumo. Para Haug (1997), além do valor de uso e do valor de troca de um objeto utilitário, existe o que ele denomina de “promessa de valor de uso”. Tal promessa é alcançada mediante variações periódicas que têm por propósito modificar a aparência do objeto sem alterar sua essência e tal processo é chamado de “tecnocracia dos sentidos”, que pode ser facilmente detectado em produtos que vão desde embalagens de sabão em pó, até automóveis (HAUG, 1997, p.22). Para tais produtos, a apresentação, o marketing e a propaganda criam um ambiente emocional que tem por fim manipular o gosto e induzir o indivíduo ao consumo, todavia, esta é uma perspectiva, pois sabe-se que o homem tem suas vontades e consciência sobre tais vontades e, portanto, não se deixa manipular a todo momento, especialmente se este pensar por ele mesmo. Eis aqui o grande desafio de uma Educação Estética que tem por intento capacitar o homem para a liberdade.

#### *2.1.5. Abordagem da Estética pela Psicologia*

O viés da Psicologia centra-se no estudo da observação estética. Assim, são objetos de estudo a percepção, a vivência, a experiência e o conhecimento estético. A análise dos procedimentos e dos processos internos e externos do homem diz respeito ao campo da psicologia e da psicanálise e, quando estes procedimentos e processos se relacionam com a Arte, com a produção ou com a atividade estética em geral, entra-se na seara da Psicologia da arte ou Estética experimental.

A Estética experimental ocupa-se dos processos de criação, motivação e expressão artística do criador. No entanto, como os métodos da psicologia são empíricos, tais estudos se concentram,

sobremaneira, no processo de percepção, uma vez que experimentos com artistas nem sempre são possíveis (BOMFIM, 1988).

Nessa abordagem, são quatro as teorias que tratam de problemas específicos da Estética: a Gestalt, o Behaviorismo, a Psicologia da informação e a Psicanálise.

A psicologia da Gestalt ocupa-se da análise dos fatores organizacionais da forma e de seus princípios. Em outras palavras, é o estudo da imagem subjetiva acerca daquilo que pode ser chamado de boa forma. Segundo a Gestalt, são quatro os princípios que devem ser considerados para a percepção de objetos e formas: a segregação figura-fundo, a tendência à estruturação, a pregnância, ou boa forma e a constância perceptiva.

A Gestalt mostra como os elementos perceptíveis de um objeto são transformados num todo (Gestalt) no processo de percepção e define as leis (pregnância, fechamento, proximidade, segregação etc.) que contribuem para a organização da forma. Na perspectiva da Gestalt, a beleza de um objeto depende da relação formal entre ordem e complexidade, podendo ser ora como a grandeza da Gestalt, ora como a pureza da Gestalt (BOMFIM, 1988; GOMES FILHO, 2000).

Os sete fundamentos básicos da Gestalt são: pregnância da forma, fechamento, proximidade, segregação, semelhança, continuidade e unidade.

**Pregnância da forma:** é a lei básica da percepção segundo a Gestalt. Diz respeito à qualidade que determina a facilidade com que percebemos as figuras, sendo que percebemos mais facilmente as formas simples, regulares, simétricas e equilibradas. A figura 9 apresenta exemplos sobre o uso da lei da pregnância. Nota-se que a imagem da esquerda apresenta alta pregnância, enquanto a imagem

da direita tem baixa pregnância e a imagem do meio apresenta uma pregnância mediana.

**Figura 9 – Exemplificando o conceito de Pregnância.**



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para ver como a lei da pregnância foi utilizada de maneira muito interessante na publicidade, [clique aqui](#) ou [aqui](#). Clicando [aqui](#) será possível ver a imagem de uma campanha que se utilizou da baixa pregnância para forçar a atenção do leitor, sem interferir na interpretabilidade da mensagem veiculada.

**Fechamento:** foi constatado que o cérebro humano tem a inclinação de concluir formas que são vistas como inacabadas ou abertas. Isso se deve a padrões sensoriais e de ordem espacial. A figura 10 apresenta um exemplo de tal fundamento aplicado em uma logo. Para ver outros exemplos interessantes, [clique aqui](#), [aqui](#) e [aqui](#).

**Figura 10 – Exemplificando o conceito do Fechamento.**



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5b/Carrefour\\_logo.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5b/Carrefour_logo.svg). Acesso em: 30 jul. 2020.

**Proximidade:** elementos próximos tendem a ser agrupados visualmente: unidade de dentro do todo. A relação que forma o “um”

sugere que os elementos são relacionados entre si de alguma maneira. A figura 11 apresenta um exemplo do emprego da lei da proximidade (e da lei da semelhança também).

Figura 11 - Exemplificando o conceito de Proximidade.

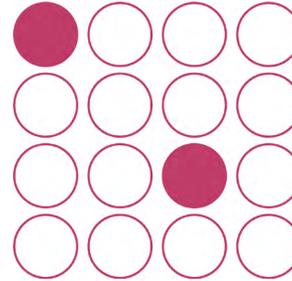


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para ver outros interessantes usos da lei da proximidade, [clique aqui](#) ou [aqui](#).

**Segregação:** diz respeito à capacidade perceptiva de identificar, separar, evidenciar ou destacar unidades formais em um todo compositivo, ou em partes deste todo. É possível segregar uma ou mais unidades, dependendo da desigualdade dos estímulos produzidos pelo campo visual (em função de forças de um ou de mais tipos de contrastes de outro). A segregação pode ser elaborada por diversos meios, tais como: pontos, planos, linhas, cores, volumes, sombras, brilhos, texturas etc. Para efeito de leitura visual pode-se, ainda, estabelecer níveis de segregação. Por exemplo, identificando apenas as unidades principais de um todo mais complexo, desde que sejam suficientes para o objetivo desejado de análise e/ou interpretação da forma do objeto. A figura 12 apresenta um exemplo no qual a lei da segregação pode ser identificada.

Figura 12 – Exemplificando a lei da Segregação.

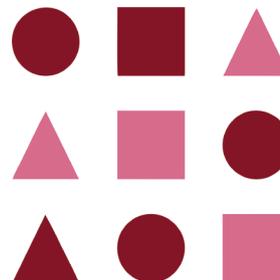


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De forma criativa, a lei da segregação foi usada em campanha publicitária para representar momentos chatos, como uma reunião demorada e improdutivo ([clique aqui](#)) ou horas usando o celular ([clique aqui](#)) que merecem um “break” (*slogan* da campanha publicitária).

**Semelhança:** elementos da mesma cor e forma tendem a ser agrupados e a constituírem unidades. Estímulos mais próximos e semelhantes possuem a tendência de serem mais agrupados. Na figura 11 também está presente a abordagem visual que faz uso da lei de semelhança da Gestalt para ressaltar a unidade do conjunto. Ainda na mesma figura, pode-se identificar as leis de continuidade, proximidade e pregnância da forma. A figura 13, embora apresente formas diferenciadas, há a semelhança da cor e isto auxilia na distinção de outros objetos.

Figura 13 – Exemplificando o conceito de Semelhança.

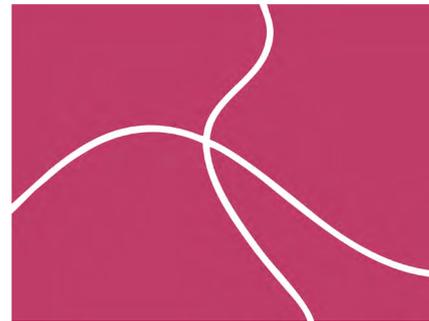


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para ver um exemplo em que a lei da semelhança foi bem empregada, [clique aqui](#). Nesse exemplo, o elemento predominante é o tom, mas também pode-se perceber outros elementos, tais como: a linha sinuosa que traz energia para a mensagem que se pretende passar; a direção, já que uma peça errada tem capacidade para desestabilizar todo o conjunto; a dimensão, através do uso da perspectiva, para que a primeira peça seja relevante e o movimento. Clicando [aqui](#), pode-se ver mais um exemplo do bom emprego da lei da semelhança.

**Continuidade:** diz respeito ao princípio pelo qual o olho percorre um caminho, uma linha ou uma curva, preferindo ver uma única figura contínua a linhas separadas. Isso pode ser usado para apontar para outro elemento em uma composição. A figura 14 exemplifica a lei da continuidade.

**Figura 14 – Exemplificando a lei da Continuidade.**



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Na figura 14 não vemos quatro linhas que se convergem em um ponto central. O que vemos são duas linhas que se cruzam e que garantem a continuidade. Para ver outros exemplos da utilização da lei da continuidade, [clique aqui](#), [aqui](#) e [aqui](#).

**Unidade:** um elemento encerra-se nele mesmo. Vários elementos podem ser percebidos como um todo. A figura 15 exemplifica essa lei da Gestalt.

**Figura 15 – Exemplificando o conceito de Unidade.**

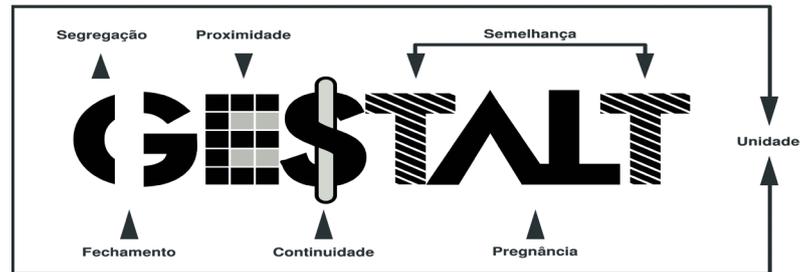


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Clicando [aqui](#) e [aqui](#), pode-se ver dois exemplos de campanhas publicitárias que foram concebidas para serem utilizadas em uma campanha suíça para a conscientização dos pedestres. Em ambas as imagens pode-se identificar duas das leis da Gestalt: a Unidade e a Pregnância. Ao usar o tom, a ênfase vai para o amassado dos calçados e, ainda que estacionados, pode-se ver o movimento presente em ambos os trabalhos. O contraste também é utilizado para dar ênfase à mensagem: o contraste de valor (o efeito da batida) e contraste de forma (mostrando apenas o calçado). [Clique aqui](#) e veja um exemplo em que Unidade e Semelhança estão presentes.

A figura 16 exemplifica, de uma só vez, todas as leis da Gestalt que foram aqui tratadas.

Figura 16 – Exemplificando as Leis da Gestalt.



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e2/Gestalt.svg/1280px-Gestalt.svg.png>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Quanto ao Behaviorismo, a contribuição aparece pela verificação do processo subjetivo de estimulação e pela reação que ocorre na experiência estética. A forma dispara no observador processos de excitação ou tensão, quando dotada de fatores como inovação, complexidade, surpresa etc., isto é, a forma é um estímulo que pode provocar conflito no observador. A resolução desse conflito, oriundo da reação caracterizada pela exploração da forma do objeto, propicia ao sujeito a sensação de prazer ou desprazer.

Com relação à psicologia da informação, o relacionamento estético entre a forma de um objeto e o observador é a comunicação. No processo comunicativo, a forma é resultado da vontade do artista e da interpretação do observador. Tal processo dá-se entre níveis de certeza (redundância) e incerteza (informação). A certeza e a incerteza absolutas causam desagrado no observador. No entanto, a medida equilibrada entre certeza absoluta e incerteza absoluta, de acordo com o repertório do observador, provoca a sensação de prazer.

A versão freudiana acerca do procedimento humano, que é dirigido tanto pelo controle do ego, como pelos impulsos do *id*, é a chave para a compreensão do relacionamento entre a Estética e a psicanálise. É a experiência estética que possibilita a sublimação de impulsos que são reprimidos por comportamentos sociais e por normas ou mecanismos de defesa do ego.

Na atualidade, aspectos relacionados à interação consciência/inconsciente também são explorados no campo do Design, da Publicidade e do Marketing, por exemplo, especialmente nas embalagens em geral, na indústria automobilística, na área do vestuário, nas propagandas (impressas, por exemplo) e até nos softwares de computadores, *tablets* e *smartphones*. Ademais, os recursos oriundos da Psicologia da Informação são contemplados por designers, por publicitários e até por jornalistas. Isso pode ser constatado quando o atendimento das exigências de determinado repertório estético exerce papel fundamental nas características formais dos objetos. E é importante ressaltar que tal repertório está em constante modificação, de acordo com o contexto no qual se encontra o indivíduo. Como exemplo, basta pensar no caso dos smartphones, mais especificamente no caso do *iphone*. Em menos de uma década, diversas versões foram lançadas e a versão mais atual coloca imediatamente em xeque a versão antecessora.

#### 2.1.6. Teoria Integrada ou Homeostase

As quatro teorias citadas anteriormente - Gestalt, Behaviorismo, Psicologia da informação e Psicanálise - abordam apenas aspectos da experiência estética, o que não dá conta do entendimento completo desta experiência. Os constructos teórico-reflexivos não são suficientes para abarcar a totalidade da experiência estética. Por sua vez, a Teoria Integrada, ou Homeostase, procura uma explicação plausível para o fenômeno estético através da integração de aspectos particulares das quatro teorias abordadas anteriormente. A homeostase é a manutenção do equilíbrio em sistemas abertos e o ponto de partida da teoria integrada é o desequilíbrio e o reequilíbrio do organismo humano, que são acompanhados das sensações de prazer/desprazer. O desequilíbrio é causado por um índice alto ou baixo de tensão, já o reequilíbrio pode ser alcançado pela satisfação de instintos, desejos e

necessidades. Assim, a experiência estética resulta da interligação entre tensões não objetivadas do sujeito e uma fonte substituta de tensões novas e específicas por meio da experiência estética. O objeto da apreciação tem a capacidade de gerar tensões que podem absorver e anular as tensões difusas existentes e provocar, no sujeito, a sensação de relaxamento e prazer estético (BOMFIM, 1988; ROSENFELD, 2001). Em dias atuais, os produtos e os serviços buscam proporcionar aos usuários a sensação de relaxamento e prazer estético. Isso pode ser observado, por exemplo, em determinados hotéis que primam por se diferenciarem dos concorrentes não somente nos aspectos como preço, marca ou status, mas pela experiência de se hospedar no hotel em questão. O mesmo princípio vale para determinados restaurantes, determinadas cafeterias etc.

Pode-se, dessa forma, tecer reflexões importantes, como por exemplo: o que é a “sensação de relaxamento”? Como desencadeá-las nos indivíduos de forma adequada? Como estimular os sentidos dos indivíduos e proporcionar um prazer estético autêntico e diferenciado? Quais as consequências que a experiência do relaxamento traz ao modificar a paisagem corporal? Como a sensação de relaxamento pode ser simbolizada e convertida em valor agregado para uma marca? Dentre outros questionamentos.

Por fim, para que se compreenda o papel da Estética, é importante falar sobre a questão da avaliação, uma vez que houve diversas tentativas de se determinar o valor estético de fenômenos que são ajuizados pelo indivíduo. A avaliação estética está presente no cotidiano do homem, que ajuíza praticamente tudo o que aparece em sua mente.

### 2.1.7. A Avaliação Estética

Segundo Bomfim (1998), pode-se classificar as inúmeras tentativas realizadas com o propósito de determinar o valor estético de um fenômeno em três categorias:

1 - **Objetivista**: esta categoria define a natureza do valor estético como sendo uma qualidade geral das características do fenômeno (proporcionalidade, simetria, harmonia, unidade na diversidade etc.). No caso da beleza, esta é explicada ora por intermédio da metafísica, como sendo uma criação divina, ora por intermédio do materialismo, como sendo o resultado das leis da natureza.

2 - **Subjetivista**: nesta categoria, o observador desempenha um papel fundamental, uma vez que aquilo que se julga depende apenas do sentimento daquele que ajuíza. Assim, por exemplo, a beleza é variável e, portanto, mutante e dependente do contexto.

3 - **Dialética**: trata-se de uma síntese entre as duas categorias anteriores, na qual a essência do valor estético pertence à relação que se estabelece entre o sujeito e o fenômeno contemplado, isto é, à unidade entre o objetivo e o subjetivo, o material e o espiritual. Vale notar que o 'valor' se refere ao fenômeno em seu relacionamento com o sujeito. Já a avaliação diz respeito à relação do sujeito como o fenômeno e o sujeito é lançado para o primeiro plano (BOMFIM, 1998).

O fenômeno é uma síntese entre forma e conteúdo e, nesta síntese, o conteúdo carrega consigo o potencial para ser portador de diferentes valores, tais como utilitários, políticos, éticos, morais etc. Já a forma, a expressão do conteúdo, é a portadora de valores estéticos. Então, como há uma síntese indivisível entre forma e conteúdo, a avaliação estética é dependente, inexoravelmente, do relacionamento entre forma e conteúdo.

Existem duas relações dialéticas que devem ser observadas no processo de avaliação estética: a dialética entre indivíduo e sociedade e a dialética entre real e ideal. A dialética entre indivíduo e sociedade diz respeito ao grau de subjetividade ou objetividade da avaliação estética, uma vez que, na relação entre sujeito e objeto, podem ocorrer dois casos: “o primeiro é orientado por critérios ‘objetivos’ (sociais) – as normas estéticas – que pretendem ser universais; enquanto que o segundo é dirigido por critérios subjetivos, o gosto.” (BOMFIM, 1998, p.42). Nos processos de avaliação estética, normas e tendências de gosto se misturam e, assim, nenhuma avaliação subjetiva estará isenta da influência de normas estéticas do passado e do presente, do mesmo modo acontece nas avaliações “objetivas”, quando as normas são constantemente revolvidas pelo gosto.

Ressalta-se o fato de que há uma contrariedade entre as normas estéticas e o gosto. As normas estéticas são objetivadas e ‘legitimadas’ por instituições como galerias, museus, academias de arte, meios de comunicação. Já o gosto, este é totalmente dependente das vivências do indivíduo (repertório), com suas aptidões, paixões, alegrias etc., e é, assim, a experiência que não pode ser imediatamente relacionada ao seu meio social, do mesmo modo que não pode ser explicada somente por uma perspectiva sociológica. Se “(...) a norma estética contém elementos de muitas tendências de gosto, o gosto em si é parte da sensação estética que não encontra reconhecimento social, isto é, permanece individual e subjetivo. Contudo, o gosto também se desenvolve e se transforma através da educação e da vivência estética, ou seja, há permanente inter-relação entre ele e as normas estéticas.” (BOMFIM, 1998, p.42-3).

Já a segunda relação, real/ideal, determina o resultado da avaliação estética, seja ela realizada mediante a norma estética ou mediante o critério do gosto. Ora, o ideal é a imagem antecipatória, individual ou social, de uma situação desejável e, assim, determina o

valor desejável de um objeto ou da situação com a qual é confrontado o valor real. Então, se o valor real de um objeto ou de uma situação se aproxima do valor ideal, o resultado da avaliação será positivo. Caso contrário, se o valor do objeto se distancia da projeção ideal, este será avaliado negativamente.

A estrutura da avaliação estética está relacionada diretamente com o Design. Por exemplo, ao se avaliar um relógio, a avaliação é objetiva e a atenção volta-se para o produto. Todavia, o gosto também é um elemento fundamental. Elementos como tamanho, material e marca, por exemplo, são importantes, assim como são importantes aspectos como status e distinção. Um relógio da marca *Swatch*® é muito diferente de um relógio *Rolex*®, assim como o público-alvo ao qual tais relógios estão direcionados. As pesquisas que visam à avaliação de uma novela ou de um filme direcionam sua atenção para a subjetividade do receptor. Questões como motivação para se consumir o respectivo material e a forma de consumi-lo são importantes aqui. Já as pesquisas sobre processos computacionais utilizam a abordagem sintética, uma vez que a atenção está na relação entre sujeito e objeto, portanto a experiência do usuário e a avaliação realizada por este ao utilizar um *software* (ou um site) são importantes.

\*\*\*

De tudo que foi dito, ressalta-se que em muitos momentos o termo Arte aparece no texto e, talvez, dê a falsa impressão de que a Estética está relacionada somente com a Arte. Grande parte da literatura especializada sobre Estética faz, na verdade, uma Filosofia da Arte e assim, o termo arte está diretamente ligado à Estética e vice-versa. De outro lado, deve-se ressaltar que isso acontece pelo fato de serem as obras de arte entendidas como as manifestações clássicas da Estética. Também, porque é mais fácil, através da Arte, perceber que a Estética tem um impacto sobre o indivíduo e a sociedade, uma vez que, pretensamente, sobre a Arte não há o interesse daquele que a observa.

Contudo, não se está negando o valor que a Arte ocupa, mas não se pode perder de vista que o artístico é uma das facetas do estético como aqui foi demonstrado. Para facilitar o processo e evitar que se discuta questões mais profundas e contemporâneas acerca do valor e do lugar da Arte, o que extrapolaria o escopo deste estudo, parte-se, aqui, do princípio de que a Arte tem um propósito prioritariamente estético. Já o Design abarca, na grande maioria dos casos, outras preocupações, sejam de caráter prático ou comunicativo, na concepção de seus produtos, independentemente se estes são concretos/tridimensionais (um relógio), virtuais (uma interface de um site), imateriais (os serviços) ou bidimensionais (uma marca). Por outro lado, não se pode furta ao fato de que existe, em alguns momentos ou situações, uma relação simbiótica entre Arte e Design, tanto em seus processos quanto em seus produtos e a Estética é o grande ponto em comum. Um exemplo que pode ser citado é a poltrona Anêmona ([clique aqui](#)), de autoria dos Irmãos Campana. Entende-se que o referido produto traz em seu bojo muito mais que uma função prática e utilitária, com relação a este objeto, dá lugar à contemplação. Então, deve-se classificar tal produto como sendo um objeto da Arte ou do Design? Fica aqui uma sugestão para reflexão e aprofundamento.

A Estética vai muito além do campo do artístico como foi demonstrado aqui. Nesse sentido, "(...) as funções da arte não podem ser reduzidas a funções estéticas apenas, enquanto que os méritos estéticos podem ser encontrados em objetos que não são absolutamente obras de arte, tais como fenômenos naturais e produtos extra-artísticos criados pelo homem." (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.266). Ainda, é importante observar que não é somente aquilo que causa prazer ao sujeito, ou que lhe é agradável, está no domínio da Estética. O que lhe desagrada, ou causa-lhe desprazer também está. Assim, "deve-se admitir que o feio, o horrível e a imperfeição também despertam uma experiência estética que não seja necessariamente indesejável" (COSTA; STOLTZ, 2019) ou desprazerosa. O cinema

explora muito bem essa questão. Cita-se como exemplo o personagem Shrek, na qual o feio é amigável e nada aterrador.

Acerca da Gestalt, é inegável o papel de destaque que ela ocupa em áreas como o Design, a Arquitetura, a Publicidade, por exemplo. Todavia, há de se atentar para o fato de que seus conceitos são baseados em mecanismos psicofisiológicos através dos quais o cérebro humano organiza e confere significado a imagens, sendo que tal significado depende das características visuais da imagem, como localização, interação entre os elementos e proporção. Os demais sentidos, como a audição, olfato, tato e paladar são ignorados. Assim, a teoria da Gestalt é relevante para analisar a Estética em termos unicamente visuais, do ponto de vista visceral.

Ainda, para a completa compreensão do que aqui se entende por Estética e para respaldar os objetivos deste estudo, faz-se necessário dissertar acerca do papel da afetividade humana, uma vez que, neste trabalho, a acepção grega do termo Estética estrutura toda a compreensão acerca do tema.

## 2.2. ESTÉTICA E AFETIVIDADE

Conforme visto anteriormente, há três interpretações para o termo Estética. Por estar consonante com os propósitos desta pesquisa, a acepção grega do termo Estética é aquela que será utilizada como ponto de partida. Entende-se aqui que o estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por intermédio de tal percepção é um dos propósitos da Estética. Disso decorre que: 1 – o estético abarca tudo aquilo que se pode perceber por intermédio dos sentidos. 2 – por um entendimento lato, é tarefa da Estética debruçar-se sobre todo o conhecimento que se pode alcançar por intermédio da percepção

sensorial, o que também constitui o conhecimento estético, já que este também é constituído pelo conhecimento noético.

A Estética, em sua acepção grega, *Aisthesis*, denota sensação, sentimento, estesia (DUARTE Jr., 2004, 2008). Assim, também é tarefa da Estética analisar o complexo das sensações e dos sentimentos humanos, investigando sua integração nas atividades físicas e mentais das pessoas, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o propósito de precisar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética (ROSENFELD, 2009, p.7).

Duarte Jr. (2004) amplia o significado de Estética ao colocar que tal termo também denota a primordial capacidade do ser humano de sentir e perceber a si próprio e ao mundo num todo integrado, inspirando-se e conduzindo as percepções e as sensações para dentro de si. Em outras palavras, fala-se de um vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente as sensações e as percepções que chegam ao homem pelas vias dos sentidos e que transformam sua paisagem comportamental e reflexiva.

Tratar da acepção mais ampla do termo Estética requer que se traga à baila a compreensão acerca da afetividade humana, aqui considerada como sendo composta por emoções e por sentimentos. Segundo Goleman (1995), Damásio (1996; 2004), Maturana (1998), Ledoux (2001) e Morin (2005), o lugar da afetividade na vida dos homens foi ignorado pelos estudos e pesquisas. Com isso, o campo afetivo permaneceu como sendo um território pouco explorado e pouco conhecido pelas ciências. Todavia, a força e a complexidade dos acontecimentos contemporâneos têm promovido consideráveis mudanças nesse cenário, pois há a necessidade de se compreender o homem de forma holística e integradora.

Dizer que são somente os aspectos racionais que caracterizam o ser humano é ficar cego diante da afetividade, desvalorizando-a como

sendo algo animalesco ou algo que nega o racional (MATURANA, 1998). Não se pode deixar de considerar um fato relevante: são as emoções a primeira linguagem do ser humano (OATLEY; JENKINS, 2002). Ou seja, a emoção é a primeira ferramenta que o homem utiliza para se relacionar e para conhecer o mundo fenomênico que o rodeia.

A afetividade intervém no desenvolvimento e nas manifestações da racionalidade, sendo a mesma, capaz de extraviar, obscurecer, animar ou estimular o pensamento (MORIN, 2005). O homem “(...) é capaz de considerar racionalmente a realidade que o cerca, todavia o princípio da racionalidade só dá uma radiografia da realidade; não lhe dá substância (...)”, isto porque “(...) o racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica, mas não o sentimento de realidade.” É justamente este “sentimento de realidade”, que dá “(...) substância e consistência não apenas aos objetos físicos e aos seres biológicos, mas também a entidades como família, pátria, povo, partido e, claro, deuses, espíritos, ideias, as quais, dotadas de vida plena, retornam imperiosamente para dar plenitude à própria realidade.” (MORIN, 2005, p.121). A realidade humana é fruto de uma simbiose entre o racional e o afetivo e tal associação, íntima que é, está calcada no fato de que “(...) a vida humana necessita de verificação empírica, do exercício lógico da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade.” (MORIN, 2005, p.136). Assim, tudo o que é racional, humano e tudo que caracteriza o humano comporta, além da razão, a afetividade.

Tudo isso constitui o “(...) paradoxo da riqueza, da prodigalidade, da infelicidade, da felicidade (...)” do ser humano que “(...) não vive somente de pão, de mito, de poesia, mas também de música, de contemplações, de flores, de sorrisos.” (MORIN, 2005, p.137).

Os acontecimentos cotidianos deixam transparecer que a sociedade contemporânea padece de um mal-estar generalizado. Tal mal-estar é evidenciado pelos dados estatísticos que revelam o aumento dos casos de depressão, agressões, infrações de trânsito, roubos,

suicídio, homicídio, consumo exagerado de antidepressivos, só para citar alguns. Qual seria a origem de tal desregramento? Segundo alguns estudiosos (GOLEMAN, 1995; DAMÁSIO, 1996, 2004; MORIN, 2005 etc.), esse desregramento pode ter suas raízes tramadas no crescente desconforto e descontrole afetivo. Na sociedade contemporânea, há tendência para um individualismo exacerbado que acarreta uma competitividade cada vez maior entre os indivíduos, conduzindo-os ao isolamento e à deterioração das relações sociais. Ou seja, as relações sociais que eram sólidas, se desmancham, tornando-se cada vez mais fluídas (BAUMAN, 2008). Trata-se de um acontecimento paradoxal, pois na atual conjuntura, as pressões socioeconômicas globais demandam maior cooperação, colaboração, empatia e engajamento entre as pessoas e entre as sociedades humanas.

Pode-se falar, também, da estreita consideração que ainda vigora acerca da inteligência, na qual vê-se o QI como sendo um dado genético impossível de ser alterado pela experiência de vida (GARDNER, 1995). Trata-se de uma visão parcial que joga a responsabilidade no destino, pois acredita-se que qualquer ser humano é, inevitável e exclusivamente, determinado pela aptidão intelectual.

O desprezo e o descaso para com os aspectos afetivos vêm de longa data. As “(...) primeiras leis e proclamações sobre a ética – o código Hamurabi, os Dez Mandamentos dos Hebreus, os Éditos do Imperador – podem ser interpretados como tentativas de conter, subjugar e domesticar as emoções” (GOLEMAN, 1995, p.19). Nesse ínterim, pode-se perceber que a teologia cristã iguala os aspectos afetivos aos pecados e às tentações e cabe ao homem resistir com o respaldo da razão e a pela força de vontade, se quiser que a sua alma imortal repouse no reino eterno de Deus.

Outro ponto de destaque está na obra do filósofo Descartes, que em 1637 apresentou “O Discurso do Método” e a célebre noção cartesiana do “*cogito ergo sum*” (DESCARTES, 2002). Essa máxima

cartesiana não só separa corpo e mente, razão e afetividade, bem como privilegia apenas os aspectos cognitivos do homem, relegando ao segundo plano os aspectos afetivos. Em outras palavras, Descartes colocou as operações mais refinadas da mente de um lado e, de outro, a estrutura e o funcionamento do organismo biológico (DAMÁSIO, 1996). Todavia, tanto a mente quanto o corpo constituem um organismo indissociável e tal organismo interage com o ambiente na forma de um conjunto, já que esta interação não é exclusividade do corpo, tampouco exclusividade da mente. A via cartesiana do “cogito ergo sum” sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros fundamentos do existir humano, pois, pelo que tudo indica, o pensar constitui uma atividade separada do corpo. O “cogito ergo sum” celebra a separação entre a mente (*res cogitans*) e o corpo não pensante (*res extensa*), que tem extensão e partes mecânicas.

Ora, “(...) antes do aparecimento da humanidade, os seres já eram seres. Num dado ponto da evolução, surgiu a consciência elementar. Com essa consciência elementar apareceu uma mente simples; com uma maior complexidade da mente veio a possibilidade de pensar e, mais tarde ainda, de usar linguagens para comunicar e melhor organizar os pensamentos” (DAMÁSIO, 1996, p.279). Disso decorre que o homem primeiro existiu e só mais tarde passou a pensar e só pensa na medida em que existe, uma vez que o pensamento é causado por estruturas e operações do ser.

Se é verdade que o ser humano é um organismo indivisível, então é impossível a separação entre corpo e mente. Diante de um evento, tanto a mente quanto o corpo processam os dados para que a melhor decisão seja tomada. Decisão essa que é originária tanto de respostas mentais quanto de respostas motoras. Então, pode-se concluir com certa razoabilidade que as respostas mentais não consideram somente os dados racionais, mas os dados emocionais também. Até porque, por exemplo, ouvir algo não se limita só ao ato

de ouvir, uma vez que o ser humano também percebe que está ouvindo algo com os ouvidos.

Todavia, a sociedade contemporânea ainda insiste no fato de ser a razão a qualidade que caracteriza o humano, portanto privilegiam os aspectos racionais, colocando a afetividade em posição antagônica à cognição (DAMÁSIO, 1996). Como visto, tal posicionamento é fruto de um contraste que vem de uma longa tradição intelectual, que se orgulha do modo de pensar lógico e racional do homem. Tal posicionamento é reforçado no Iluminismo, especialmente após as inúmeras conquistas científicas e tecnológicas, ancoradas no primado da razão, com a firme crença de que somente esta deve guiar o conhecimento, o planejamento, o progresso e o domínio do homem sobre o mundo natural.

Os aspectos afetivos ainda são vistos como sendo algo quente, animalesco e irracional, portanto, algo a ser reprimido (NORMAN, 2008). Já a cognição é vista como sendo fria, humana e lógica — qualidades a serem desenvolvidas e privilegiadas. Disso decorre a crença de que a razão eleva o ser humano a um patamar distinto e hierarquicamente acima das outras espécies animais, enquanto que a afetividade o igualaria a eles.

Percebe-se, então, que no decorrer do desenvolvimento humano, paulatinamente, tenta-se aprisionar a afetividade para melhor controlá-la. Nas sociedades sofisticadas, as emoções são embotadas, pois constituem um obstáculo que deve ser superado pelo pensamento lógico-racional para que o homem possa ser considerado bem educado. A questão está no fato de que, em muitos momentos, ainda se permite que a lógica tome decisões, apesar de os aspectos afetivos dizerem o contrário. E não é difícil de constatar que, em dias atuais, “os negócios passaram a ser governados por tomadores de decisões racionais e lógicas, por modelos empresariais e por contadores, sem

nenhum espaço para a emoção.” (NORMAN, 2008, p.30)<sup>4</sup>. Estudos científicos demonstram que os animais mais avançados em termos evolucionários são mais afetivos que os primitivos e, sendo assim, já que os seres humanos ocupam o topo da hierarquia dos animais, estes deveriam ser os mais afetivos de todos.

A vida regida somente pela razão, pela técnica e de forma utilitária não seria apenas demente, mas inconcebível. Por outro lado, a vida sem nenhuma racionalidade seria impossível, impraticável. Ora, é a racionalidade que permite objetivar o mundo da vida e operar uma relação cognitiva prática e técnica, mas o ser humano não vive só de racionalidade e de instrumentos, uma vez que

(...) gasta-se, dá-se, entrega-se nas danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício; viveu o suficiente para preparar a sua outra vida, além da morte (...). As atividades do jogo, de festas, de rito não são simples distrações para se recuperar com vista à vida prática ou do trabalho; as crenças em deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: têm raízes que mergulham nas profundezas humanas. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o imaginário, o mito, a religião, o jogo, a despesa, a estética, a poesia. (MORIN, 2005, p.141).

Para certos aspectos, tais como a capacidade afetiva, é indispensável à prática de comportamentos racionais. Ao contrário da opinião científica tradicional, os aspectos afetivos não são intangíveis, tampouco ilusórios, mas são tão cognitivos quanto qualquer outra percepção. Isso faz com que alguns aspectos da afetividade sejam indispensáveis para a racionalidade. Os sentimentos são capazes de encaminhar o ser humano na direção correta, levando-o para o lugar apropriado para uma tomada de decisão, onde se pode tirar partido dos instrumentos da lógica.

4 Tal opinião também é compartilhada por Goleman (1995), em sua obra “Inteligência Emocional”.

Amparado por seus estudos clínicos, Damásio (1996) chega ao entendimento de que as emoções parecem depender de um delicado sistema com múltiplos componentes que são indissociáveis da regulação biológica. Todavia, o referido autor é cuidadoso ao defender um entrelaçamento entre razão e afetividade<sup>5</sup>: “a razão parece, na verdade, depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos. Assim, pode existir um elo de ligação, em termos anatômicos e funcionais, entre razão e sentimentos e entre estes e o corpo” (DAMÁSIO, 1996, p.276).

O sistema afetivo fornece assistência crítica para a tomada de decisões e está intimamente ligado ao comportamento, preparando o corpo para reagir apropriadamente diante de uma situação. Por exemplo, cheiros e sabores agradáveis desencadeiam reações fisiológicas que levam o sujeito a salivar, inalar e ingerir. Inversamente, cheiros e gostos desagradáveis levam a boca a franzir, a comida a ser cuspidada e o músculo do estômago a se contrair. Assim pode-se ver que a cognição interpreta e compreende o mundo que se apresenta. Já a afetividade permite que se tome decisões rápidas a respeito do mundo, uma vez que, em certas circunstâncias, pensar demasiadamente pode ser menos vantajoso do que não pensar absolutamente nada. A afetividade pode dar mais relevo a determinadas premissas e, assim, influenciar a conclusão em favor de uma das premissas. Então, pode-se perceber que o sistema afetivo fornece assistência crítica para a tomada de decisão ao ajudar a fazer seleções rápidas entre o bom e o ruim, reduzindo o número de coisas a serem consideradas.

Outro aspecto que o estudo clínico desenvolvido por Damásio (1996) demonstrou foi que pessoas que sofreram danos cerebrais, tendo a área responsável pela afetividade lesionada, apesar de sua

5 No “prefácio comemorativo aos dez anos de publicação” de “O erro de Descartes”, Damásio (1996) relata que, ao lançar a obra em 1996, tinha receio de que a mesma não teria boa acolhida entre os estudiosos e o público, em virtude das novas descobertas contidas na obra mencionada.

aparente normalidade, eram incapazes de tomar decisões ou de atuarem de modo eficiente no mundo. Essas pessoas eram capazes de descrever perfeitamente como deveriam ter agido, todavia não conseguiam decidir o que comprar, o que usar, onde morar ou o que comer. Tal perspectiva levou Damásio (1996; 2004) a concluir que a tomada de decisão não é o centro do pensamento lógico e racional como até então se supunha. Em outras palavras, pessoas afetivamente debilitadas são incapazes de selecionar opções, especialmente se algumas das escolhas disponíveis parecerem igualmente válidas. Por exemplo: “você quer arroz ou batatas em seu prato?”, “Você quer sair ou ficar em casa?”, “Prefere chá ou café?” Tais exemplos mostram que em todas as situações relatadas, respostas simples eram esperadas, com praticamente pouca ou nenhuma necessidade de raciocínio lógico, todavia constituíam situações extremamente complexas. Damásio (2004) constatou que o sistema afetivo é extremamente útil e necessário em tais situações, uma vez que há a escolha de uma coisa sem necessitar pensar ou refletir sobre o porquê de tal decisão. Isso acontece dado ao fato de que uma decisão tem de dar a sensação de que é boa, ou será rejeitada. Tal sentimento é uma vivência da emoção.

O fundamento afetivo do racional é a sua condição de possibilidade, uma vez que o peculiar do humano está na linguagem e no seu entrelaçamento com a afetividade. A linguagem constitui um sistema simbólico de comunicação que impede de ver que os símbolos são secundários à linguagem, uma vez que “a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações” (MATURANA, 2002, p.20).

As emoções constituem os estados mentais que os seres humanos mais conhecem e cuja lembrança é a mais clara, tanto quanto misteriosa (LEDOUX, 2001). Elas têm seus próprios objetivos, os quais são colocados em prática sem a participação intencional do homem. Assim, pode-se perceber o papel importante da afetividade, uma vez que esta representa a essência que faz do homem, humano.

A mente não existe sem a afetividade e, se fosse possível sua existência, faria do homem uma criatura com “alma de gelo — fria, desprovida de desejos, temores, tristezas, sofrimentos ou prazeres” (LEDOUX, 2001, p.24). As emoções e os sentimentos em ação tornam-se poderosos fatores de motivação para futuras atitudes e são eles que definem o rumo de cada ação, dando partida para as realizações de longo prazo.

Todavia, os aspectos afetivos também podem ser fontes de problemas. Isso pode acontecer “(...) quando o medo se transforma em ansiedade, o desejo dá lugar à ganância, uma contrariedade converte-se em raiva e a raiva em ira; a amizade dá lugar à inveja e o amor à obsessão, ou o prazer se torna um vício (...)” (LEDOUX, 2001, p.19). A emoção pode voltar-se contra o próprio homem, uma vez que “a saúde mental depende da higiene emocional e, na grande maioria, os problemas mentais refletem o colapso da organização emocional”. Pode-se perceber que a afetividade pode gerar consequências tanto úteis quanto patológicas para o ser humano (LEDOUX, 2001, p.19).

Como dito anteriormente e para reforçar a visão que se tem nesta pesquisa, os aspectos afetivos são inseparáveis da cognição, constituindo, na verdade, parte necessária dela. Assim, é papel da cognição interpretar o mundo, possibilitando ao homem aumentar a compreensão e o conhecimento, enquanto o sistema afetivo é um sistema de julgamento e de avaliação do que é bom ou mau, seguro ou perigoso. Tal sistema de julgamento e de avaliação cria juízos de valor, permitindo ao homem viver melhor. Portanto, os aspectos afetivos mudam a maneira de como o homem pensa e servem como guias constantes para o comportamento humano apropriado, afastando o mal e guiando-o para o bem. Alguns estudiosos (DAMÁSIO, 1996; 2004; LEDOUX, 2001; MORIN, 2005; DESMET, 2007; NORMAN, 2008) defendem a inter-relação entre afetividade e cognição. Para eles tal inter-relação é importante e valiosa para a vida diária, uma vez que, em

tudo que o homem faz, há um componente cognitivo e outro afetivo — o “(...) cognitivo para atribuir significado, [o] afetivo para atribuir valor.” (NORMAN, 2008 p. 46). Então, não se pode perder de vista que o afetivo está sempre presente e, quer seja negativo ou positivo, altera a maneira como o homem pensa acerca de tudo que o rodeia.

O ponto de contato entre todos os estudiosos elencados pauta-se na consideração da afetividade como sendo tão fundamental para a vida quanto a racionalidade. Particularmente, as emoções são reações globais do organismo a certos estímulos externos ou internos, mobilizando o ser como um todo — corpo e mente. Mas por qual motivo a emoção é importante? As emoções são básicas para o comportamento humano, uma vez que o sistema afetivo está inter-relacionado com o racional, possibilitando ao corpo responder apropriadamente a uma determinada situação. O ser humano reage afetivamente a uma situação antes de avaliá-la racionalmente, já que a sobrevivência é mais importante que o conhecimento e a compreensão. As emoções mudam a maneira como a mente humana soluciona problemas, uma vez que o sistema afetivo é capaz de alterar a maneira como o sistema cognitivo opera<sup>6</sup>. Por exemplo, sabe-se que uma pessoa feliz é mais eficiente, tem o processo de raciocínio ampliado e pensa de forma mais criativa e imaginativa, estando apta a examinar múltiplas variáveis e chegar a soluções alternativas. Ainda, uma emoção positiva “(...) desperta a curiosidade, envolve a criatividade e torna o cérebro um organismo eficiente de aprendizado” (NORMAN, 2008, p.46). Os músculos permanecem relaxados e o sangue flui naturalmente pelo corpo. Contrariamente, uma pessoa triste ou ansiosa tem sua capacidade de aprendizado deteriorada, pois os processos de raciocínio são estreitados, levando-a a concentrar-se em aspectos pontuais da situação. Tal fenômeno é conhecido como

6 Dentre algumas hipóteses sobre a alteração do sistema cognitivo pelo emocional, Damásio (1996; 2004), em ambas as obras, fornece longas explicações acerca da intervenção química que pode causar tal alteração.

“visão de túnel”, na qual as pessoas ficam com a atenção tão focada que podem deixar de considerar outras alternativas. A visão de túnel é útil quando é necessário escapar de perigos, mas não o é para pensar em novas abordagens imaginativas e criativas. Ainda, os músculos do corpo permanecem tensionados e o sangue flui para os braços e pernas (razão pela qual as pessoas empalidecem). Assim, nota-se que todas essas reações são parte da experiência afetiva.

Tanto as emoções negativas quanto as positivas são importantes, uma vez que permitem ao ser humano avaliar uma situação por perspectivas diferentes, embasando a tomada de decisão para que se possa atingir o objetivo mais adequado. Ora, os aspectos afetivos “(...) implicam julgamento e preparam o corpo em consonância com eles” (NORMAN, 2008, p.33) e o sistema cognitivo observa as mudanças.

Todavia, em algumas situações, os aspectos racionais vêm antes dos aspectos afetivos: “um dos poderes da mente humana é a capacidade de sonhar, de imaginar e de planejar. Nesse voo criativo da mente, pensamento e cognição desencadeiam a emoção e são, por sua vez, também modificados” (NORMAN, 2008, p.33). Razão e afetividade, compreensão e avaliação juntos são poderosos.

### *2.2.1. Emoção e Sentimento: definições*

Entende-se nesta pesquisa que as emoções e os sentimentos formam o sistema afetivo. As emoções funcionam de modo a gerir os múltiplos propósitos humanos, “(...) mudando a atenção de uma preocupação para outra, quando eventos não previstos que afetam estas preocupações ocorrem no mundo, no corpo ou na mente.” (OATLEY; JENKINS, 2002, p.301). Em outras palavras, as emoções são, na sua maioria, funcionais e não apenas requintes biológicos. Tanto os aspectos afetivos quanto os aspectos racionais são sistemas de processamento de informação, mas possuem funções diferenciadas.

A emoção e o sentimento são irmãos gêmeos, sendo que o sentimento segue sempre a emoção como uma sombra. Ainda, “a emoção e as várias reações com ela relacionadas estão alinhadas com o corpo, enquanto os sentimentos estão relacionados com a mente” (DAMÁSIO, 2004, p.14). Assim, os

(...) sentimentos são a expressão do florescimento ou do sofrimento humano, na mente e no corpo. Os sentimentos não são uma mera decoração das emoções, qualquer coisa que se possa guardar ou jogar fora. Os sentimentos podem ser, e geralmente são, revelações do estado da vida dentro do organismo. São o levantar de um véu no sentido literal do termo. Considerando a vida como uma acrobacia na corda bamba, a maior parte dos sentimentos são expressões de uma luta contínua para atingir o equilíbrio, reflexos de todos os minúsculos ajustamentos e correções sem os quais o espetáculo colapsa por inteiro. (DAMÁSIO, 2004, p.15. Grifos no original).

É mais fácil compreender que “(...) as emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos.” (DAMÁSIO, 2004, p.35). Já quanto aos sentimentos, pelo contrário, “(...) são necessariamente invisíveis para o público, como é o caso de todas as outras imagens mentais, escondidas de quem quer que seja, exceto do seu devido proprietário, [são] a propriedade mais privada do organismo em cujo cérebro ocorrem.” (DAMÁSIO, 2004, p.35).

A emoção não está separada do sentimento e o uso habitual do termo emoção tende a incluir a noção de sentimento. Todavia, uma separação entre ambos só faz sentido quando há a tentativa de compreender a cadeia complexa de acontecimentos que começam na emoção e terminam no sentimento. Ou seja, separar a parte do processo que se torna pública da que sempre se mantém privada ajuda a clarificar o que se entende por emoção e por sentimento.

O exemplo a seguir pode aclarar o que foi dito até aqui: 1 – o arrepio que uma pessoa sente, sem saber exatamente o que o

desencadeou, é decorrente da ação do sistema afetivo; 2 – o que a pessoa vivencia e expressa, decorrente de uma determinada situação, é a emoção, aqui se vivencia algo que é oriundo de uma situação bem determinada (o motivo). Assim, medo, felicidade, tristeza, simpatia, vergonha, constituem exemplo do que é emoção. O que se sente quando se vivencia uma das emoções aqui descritas (ou um conjunto delas concomitantemente), constitui o que se entende por sentimento.

Ainda, pode-se questionar: o que vem primeiro, são as emoções ou os sentimentos? Segundo Damásio (2004, 2011), a ideia de que os sentimentos ocorrem primeiro e, em seguida, se exprimem em emoções, é incorreta, sendo uma das causas do atraso nos estudos acerca da afetividade. No entender de Damásio (2004, 2011), as emoções precedem os sentimentos: tem-se “(...) emoções primeiro e sentimentos depois porque na evolução biológica (...) as emoções foram construídas a partir de reações simples que promovem a sobrevivência de um organismo e que foram facilmente adotadas pela evolução.” (DAMÁSIO, 2004, p.37).

### **2.3. A RELAÇÃO ENTRE DESIGN E A AFETIVIDADE HUMANA**

Em dias atuais, há o consenso de que alguns produtos e serviços evocam respostas afetivas e estas têm potencial para influenciar tanto nas decisões de compra, quanto no prazer de possuí-los e/ou usá-los. Os seres humanos se relacionam afetivamente com artefatos e com serviços!

Os seres humanos amam (emoção) determinados produtos e serviços e o que sentem mediante a posse ou uso destes é muito semelhante ao “amor entre parceiros” (RUSSO; HEKKERT, 2008, p.36). Esse tipo de emoção (amor) pode ser entendido como sendo “(...)

uma forte afeição (...), derivada de relacionamentos e laços pessoais entre um indivíduo e um produto” (RUSSO; HEKKERT, 2008, p.36) ou um serviço.

Os produtos e os serviços suprem as necessidades físicas e/ou fisiológicas das pessoas e, também, as suas ‘necessidades simbólicas’, uma vez que aqueles desempenham um papel proeminente na construção do estilo de vida do homem contemporâneo (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2006, p.106). Tanto os serviços, quanto as mercadorias e as pessoas, têm uma vida social (APPADURAI, 2008). Em um rápido exame, pode-se perceber que qualquer produto ou serviço é algo completamente socializado, uma vez que ganham significados de acordo com a capacidade de objetivar valores pessoais e sociais. Assim, os objetos materiais e imateriais da cultura humana devem estabelecer com o usuário uma relação nos planos subjetivo, afetivo e racional.

As manufaturas e os serviços são muito mais que meros bens de posse ou de uso. No dia-a-dia, o homem não somente os usa, mas também desenvolve laços afetivos na interação com produtos e serviços, isto porque há a vivência de emoções e sentimentos, sejam estes positivos ou negativos.

Em dias atuais, os *smartphones* são fundamentalmente uma ferramenta afetiva e um facilitador social, assim como também o serviço prestado por uma rede mundialmente conhecida de café.

Na contemporaneidade, o desafio do designer é fazer uma aproximação integrada para projetar produtos e serviços com valor afetivo agregado. Ou seja, o objetivo deve pautar-se na elaboração de elementos que “promovam a expressão da heterogeneidade humana e o exercício de uma identidade individual que, manifesta e atualizada, articule o ser com a sua cultura material, de modo mais sensível e prazeroso.” (NIEMEYER, 2007, p.62). Eis, então, a importância de uma Educação Estética integradora.

Nessa direção, o relevo do Design paulatinamente volta-se para o efeito que o produto ou serviços devem causar (semântica e sinestesia) e não somente para a forma/função dos mesmos, pois está cada vez mais claro que além de forma física e das funções mecânicas, os objetos e os serviços assumem forma social e funções simbólicas. Então, a atenção do designer deve voltar-se para as pessoas e o modo como elas interpretam os fenômenos e como elas interagem com os mesmos. Uma especial atenção também deve ser concedida à afetividade humana, tudo isso com o objetivo de proporcionar experiências agradáveis ao usuário quando este interagir com produtos e/ou com serviços.

## 2.4. DISCUSSÃO

A literatura aponta a existência de muitos conceitos acerca da afetividade humana, cujas diferenças são atribuídas a uma diversidade de enfoques dados à temática escolhida por cada autor ou escolas de pensamento. Por envolver estados complexos do ser humano, a afetividade é objeto de interpretação por parte de diversas teorias que se organizam em várias perspectivas. No estudo acerca da afetividade humana também encontram-se algumas controvérsias e lacunas e isto requer que novos estudos sejam empreendidos para enriquecer o conhecimento, especialmente estudos que tragam à luz o modus operandi da afetividade humana na experiência estética. A literatura também apontou que a Fisiologia e a Psicologia constituem áreas que mais empreendem estudos acerca da afetividade humana. Do mesmo assunto também se ocupam a Pedagogia, a Filosofia, a Antropologia, o Marketing, dentre outras áreas do saber humano. No entanto, notou-se que há pouca conexão entre os estudos acerca da afetividade humana empreendidos nas diferentes áreas do saber, especialmente com relação à Estética. Nota-se que tanto a Estética quanto a afetividade

humana são, em muitos casos, abordadas separadamente. São frequentemente encontradas em literaturas específicas ou são tratadas por disciplinas distintas as quais, aparentemente, não estabelecem relações entre uma e outra. Entende-se que Estética e afetividade estão intimamente relacionadas entre si, especialmente a partir de um ponto de vista motivacional humano.

A herança dualista (corpo e mente), arraigada no conceito grego de mente como razão lógica, contribuiu para a centralidade da razão nas discussões, em detrimento da afetividade. Tal advento dificultou a construção de um entendimento mais consistente acerca da inter-relação entre razão e afetividade. Como visto, ao se falar em razão, fala-se também em afetividade, pois são aspectos inerentes aos dos seres humanos e constituintes destes. Outra barreira está na falta de definições claras, capazes de demonstrar quais são os elementos que constituem o sistema afetivo e se estes são capazes de explicar suas especificidades e particularidades, bem como se há conexão entre razão, afetividade e Estética.

Nos estudos empreendidos no campo da Psicologia, notou-se a falta de consenso acerca do que vem a ser a emoção, o que vem a ser o sentimento e no que exatamente se constitui o sistema afetivo, como mostram os trabalhos de DAMÁSIO (1996; 2004; 2006 e 2011). As discussões acerca da Estética são quase inexistentes ou estão a cargo da interpretação do leitor. Em muitos casos, a emoção é tratada como sinônimo de afeto e/ou como sinônimo de sentimento. É o que se constatou em algumas pesquisas, como as empreendidas por Fonseca (2004) e por Gamboias (2013), por exemplo. Em ambos os estudos, há a sugestão de que a emoção é o principal componente da afetividade humana, sendo que o sentimento é tratado como uma espécie de vivência prolongada da emoção e a Estética, uma 'separação' que trata dos aspectos relacionados à aparência.

Entende-se que as emoções são estados afetivos induzidos e que surgem como reações a eventos situacionais importantes. Uma vez ativadas, as emoções produzem os sentimentos, estimulam o corpo para a ação, geram um estado de humor e se expressam publicamente e podem levar o homem a refletir sobre aquilo que ativou o sistema afetivo. Os sentimentos são o resultado de emoções, todavia, erroneamente, o uso habitual do termo emoção tende a incluir a noção de sentimento. A separação entre os elementos que constituem a afetividade humana não se justifica, ainda que haja a tentativa de se compreender a cadeia complexa de acontecimentos que começam na emoção e terminam no sentimento. De outro lado, não envolver a Estética na discussão é desconsiderar uma miríade fenomênica fundamental na manutenção da vida humana, mas que é desprezada por não haver um conhecimento tácito que sirva para respaldar tal discussão.

Nas pesquisas empreendidas por Damásio (1996; 2004; 2006 e 2011) e Oatley e Jenkins (2002), pode-se encontrar explicações mais elaboradas acerca da afetividade humana, uma vez que empreendem esforços para situar e pormenorizar cada componente do sistema afetivo humano. Todavia, nota-se a falta de diálogo com outras áreas do saber humano que empreendem estudos acerca da Estética. Compreender a afetividade humana é também compreender os meandros da Estética, entendida esta como aquela que envolve todos os fenômenos que são percebidos pelos indivíduos, desde um som dissonante, um 'pôr-do-sol avermelhado', um sabor inusitado, um gesto delicado, uma edificação urbana, uma obra artística mundialmente reconhecida ou uma teoria elaborada. As percepções estéticas desencadeiam, eliminam ou prolongam estados afetivos. Por exemplo, um local com temperatura elevada pode evocar emoções como irritação e nervosismo nas pessoas, levando-as a vivenciarem tais emoções (sentimentos: impaciência, irritação etc.). Esse conjunto pode desencadear ou reforçar um estado do humor negativo. Com isso, há a possibilidade

de que tais pessoas abreviem sua estada nesses locais e julguem-nos como locais desagradáveis e, no caso de ser um ambiente de serviço, construir uma imagem negativa da instituição.

3

SCHILLER  
E A EDUCAÇÃO  
ESTÉTICA

Os estudos de Schiller oferecem instrumentais que contribuem sobremaneira para um suporte teórico que tem por finalidade discutir acerca da plenitude da vida humana, caracterizada pela relação entre a sensibilidade e a racionalidade, viabilizada pela Educação Estética.

O propósito de Schiller ao se mergulhar nas especulações estético-filosóficas visava a compreender “a destinação moral do homem, ligado à liberdade e dignidade de sua essência espiritual” (COSTA, 2008, p.12). Isso fez com que Schiller empenhasse esforços “(...) para definir, de um modo cada vez mais exato, o sentido e o efeito da arte, do belo, do sublime e do trágico, para um ser cuja missão mais elevada é ser testemunha da liberdade moral num mundo determinado por leis da natureza.” (ROSENFELD apud SCHILLER, 1963, p.5).

Para Schiller, a Estética é “(...) o mais eficaz instrumento da formação do caráter e, ao mesmo tempo, como aquele que deve ser mantido inteiramente, independentemente da situação política e, portanto, mesmo sem a ajuda do Estado.” (SCHILLER apud BARBOSA, 2004, p.34). É justamente nesse âmbito que “(...) a arte e o gosto tocam o homem com sua mão formadora e demonstram sua influência enobrecedora.” (SCHILLER apud BARBOSA, 2004, p.34).

Na visão schilleriana, a obra de arte deve ser compreendida como sendo o signo material que engendra, no sujeito, a experiência da totalidade, fazendo deste, senhor de sua plena humanidade e de sua perfeição ética, uma vez que na fatura artística está cristalizada a possibilidade de, no homem, o espírito se conformar à sensibilidade (COSTA, 2008). Então, não só a Arte, mas tudo aquilo que pode ser contemplado sensivelmente tem potencial para tornar o homem o senhor da sua humanidade e isso reforça a tese de que a Arte é uma das vias possíveis para uma Educação Estética Integradora.

Todavia, a defesa da Educação Estética por parte de Schiller não se dá de forma unilateral, uma vez que ele considera “(...) a

unidade da 'cultura estética' e da 'cultura científica' como a necessária colaboração entre ambas" (BARBOSA, 2004, p.36), a fim de evitar as armadilhas do esteticismo e do cientificismo. Nesse ínterim, a função da Estética circunscreve-se ao âmbito do refinamento do sentimento e, à 'cultura racional' cabe a 'retificação dos conceitos', já que ambas interagem com o propósito de formar o caráter do sujeito, visando à sua autonomia.

No entender de Schiller (1963; 1995; 2002), a experiência estética torna o homem livre, tanto dos seus impulsos quanto do constrangimento da lei moral. O poeta-filósofo fala a partir de uma perspectiva voltada para o universo artístico. Schiller compreende a Arte como um meio a favor da Estética. Aqui, amplia-se tal entendimento, pois parte-se do princípio de que qualquer fenômeno tem potencial para despertar no sujeito uma experiência estética a partir do momento que desperta sua faculdade sensível e sua faculdade racional.

### 3.2. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO HOMEM

Em uma série de cartas ao seu mecenas, Schiller (1963; 2002) expôs a sua teoria sobre Educação Estética. Tais cartas registram toda a importância que Schiller concedia à investigação filosófica sobre o belo. Em uma de suas cartas dirigidas ao seu mecenas, Schiller ressaltou a grandeza de um objeto que está em contato imediato com a melhor parte da felicidade e não muito distante da nobreza moral da natureza humana. Ainda, se comprometeu a defender "(...) a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, (...)”, comprometendo empenhar, nessa empreitada, princípios e sentimentos (SCHILLER, 2002, p.19).

O momento histórico das “Cartas sobre a educação estética do homem” estava inserido na era pós Revolução Francesa e,

necessariamente, o clima era de euforia política. Sendo assim, quaisquer discussões sobre assuntos que não estivessem ligados à conscientização política dos indivíduos eram tomadas como supérfluas e egoístas. O individual não tinha mais espaço em um mundo em que a investigação filosófica relegava à Arte um papel secundário, revelando o prestígio do Estado em uma época, na qual a atmosfera política se elevava como única detentora do interesse do homem, encerrando em si todas e quaisquer possibilidades reais de avanços no destino da humanidade (ROSENFELD apud SCHILLER, 1963). Diante da glória da cena política, a Arte ruía vertiginosa e silenciosamente, o que para o filósofo se traduzia na mais perfeita forma de não se chegar à liberdade, visto que ele admitia que apenas pela beleza, pela Arte, poder-se-ia, de fato, alcançá-la.

Contrariando a ideia de que somente o útil valia a pena, somente a ciência podia fazer a humanidade trilhar um caminho de glória, Schiller propõe a retomada da Arte como instrumento viabilizador de uma autoconsciência e de uma vivificação espiritual imprescindível ao mundo e à humanidade (COSTA, 2015). No entanto, há de se atentar para o fato de que, para Schiller, a pedra angular dessa autoconsciência e vivificação espiritual está na íntima relação entre sensibilidade e razão. Dentro dessa perspectiva, somente a Educação Estética seria capaz de trazer ao homem o equilíbrio essencial ao seu bem viver. É preciso compreender os argumentos de Schiller, especialmente quando diz: "É-se tanto cidadão do tempo quanto cidadão do Estado; e se se considera inconveniente ou mesmo proibido furtar-se aos costumes e hábitos do círculo em que se vive, por que seria menos dever considerar a voz da necessidade e do gosto do século na escolha do próprio agir?" (SCHILLER, 2002, p.21). Com tal questionamento, Schiller pretende aclarar o papel do sujeito no seu tempo. Ele não nega que o homem seja fruto direto da época em que se vive, mas concede-lhe tanto o direito quanto o dever de se estender para além disto. Ou seja, o homem deve romper a fronteira que lhe fora impingida e deve

buscar se destacar como cidadão. Eis que a razão prática kantiana é trazida à baila para que Schiller possa assegurar o valor do homem que consegue vencer sua própria natureza e responder à sua real determinação racional. As necessidades físicas do homem têm de estar abaixo de suas necessidades morais, propiciando a prevalência da lei sobre os instintos e os impulsos. Disso resulta que o homem forja em si mesmo uma nova natureza, oposta por si só à sua natureza real. Essa nova natureza, formada na Ideia, viabiliza a troca do estado de independência pelo estado dos contratos. Por esse último, pode-se compreender que se trata de um estado fundamentado nas relações sociais. Grosso modo, o homem deixa de se preocupar egoisticamente apenas consigo mesmo (condição inerente ao seu estado natural) e passa a pensar racionalmente no todo, em uma organização social de caráter moral. No entanto, Schiller (2002, p.28) ressalta que “todo homem individual (...) traz em si, quanto à disposição e à destinação, um homem ideal e puro.” Isso conduz à ideia do homem como um cidadão de dois mundos: o mundo sensível e o mundo inteligível. É o Estado (representação máxima do ser ideal) quem dita as regras de harmonização dessa dualidade. Ou o homem temporal (individual) é oprimido pelo Estado (por meio da força) ou esse mesmo homem se eleva a homem ideal (a lei convertida em natureza). Eis o mote para que se possa pensar e pôr em prática, na contemporaneidade, questões como cooperação e colaboração, habilidades inerentes ao homem civilizado.

Partindo das ideias schillerianas, percebe-se que o Estado não deve privilegiar apenas o homem objetivo. Não é papel de um Estado justo e coerente legitimar uma única faceta humana. Ele deve equilibrar tanto aquilo que há de objetivo e genérico, quanto aquilo que é subjetivo e particular. Isso porque a razão, na medida em que privilegia o todo, sobreleva a parte. Enquanto a razão clama por unidade, a natureza propõe a multiplicidade. O Estado verdadeiramente digno, chamado por Schiller de “Estado da liberdade”, somente pode surgir da fundição entre ambas as legislações a partir do “Estado Estético”.

Do Estado origina dois tipos de sujeito: o homem objetivo é aquele que respeita as leis e age de acordo com elas, de modo que o Estado acaba por ser a tradução máxima de suas vontades; o homem subjetivo é aquele demasiadamente apegado à sua natureza e, contra este, o Estado faz valer a sua vontade diante de "(...) uma individualidade tão hostil" (SCHILLER, 2002, p.28). Partindo desses pressupostos, pode-se deduzir três tipos humanos de comportamento. Se os sentimentos imperam sobre os princípios, ou seja, se a natureza supera a razão, tem-se o homem selvagem, sobre o qual o Estado imporá sua força. Quando os princípios tornam-se capazes de destruir os sentimentos, vê-se nascer o homem bárbaro, capaz de quaisquer atrocidades em função do cumprimento das normas. Esses dois modelos ilustram o julgamento schilleriano sobre seu tempo. As barbaridades da Revolução Francesa provavam que a segunda metade do século XVIII vivenciava o conflito entre bárbaros e selvagens. A plenitude do homem só é possível mediante a articulação balanceada entre natureza e princípio, sensibilidade e razão. Propiciar esse equilíbrio era, pois, função da Estética. Decorre daqui a origem do terceiro comportamento: o homem civilizado, somente este seria capaz de gerar um Estado mais adequado ao homem, menos bárbaro, menos impositivo e consonante com a civilidade e a cultura. Assim, o desafio primordial da Educação Estética é oferecer subsídios para viabilizar o terceiro tipo de comportamento e gerar uma sociedade de homens civilizados.

O homem civilizado possui a chance de realizar efetivas melhorias na política. Mas, para mudar o Estado, é necessário um instrumento que não seja fornecido por ele mesmo e, portanto, que não esteja sob sua tutela. Daí as belas-artes. Como já foi dito, Schiller tinha a crença de que o homem é filho de seu tempo e esperava que esse mesmo homem não se tornasse um escravo, o que significa afirmar a possibilidade de não sucumbir ao modelo somente por sua força. O Estado fornece o possível, mas a Arte abastece os sujeitos com o

necessário. A função do artista não era outra senão “(...) empenhar-se em engendrar o Ideal a partir da conjugação do possível e do necessário. Deve moldá-lo (...) nos jogos de sua imaginação e na seriedade de suas ações; (...) em todas as formas sensíveis e espirituais, e lançá-lo silenciosamente no tempo infinito” (SCHILLER, 2002, p.29). No entanto, não se trata da Arte em si, mas daquilo que a Arte também exige: a capacidade de contemplação, sendo esta entendida como a busca pelo conhecimento. Assim, o homem civilizado contempla o mundo, pois quer conhecê-lo e tudo aquilo que ele absorve perpassa o sentimento e a razão.

Isso posto, Schiller sugere uma reflexão sobre seu tempo presente. Ele crê que o que se vê, definitivamente, está longe desse ideal de equilíbrio e plenitude e envergonha-se diante de um estado selvagem que nega ao homem a sua dignidade. Isso porque o

(...) edifício do Estado natural balança, seus fundamentos podres cedem, parece dada a possibilidade física de entronizar a lei, de honrar finalmente o homem enquanto fim em si e fazer da verdadeira liberdade o fundamento do vínculo político. Esperança vã! A possibilidade moral está ausente, e o momento generoso não encontra uma estirpe que lhe seja receptiva. O homem retrata-se em seus atos, e que figura é esta que se espelha no drama de nossos dias! Aqui, selvageria, mais além, lassidão: os dois extremos da decadência humana, e os dois unidos em um espaço de tempo! (SCHILLER, 2002, p.29).

No texto acima, Schiller faz clara referência à Revolução Francesa. Ele até admite a revolução e uma redefinição de rumos políticos, mas culpa os revolucionários pela péssima condução de seus propósitos. Schiller (1963) não nega que as condições do seu presente são diferentes da época da Grécia Antiga e aponta que a nobreza de caráter do homem grego não encontra eco em seus dias. O homem moderno extrapola e faz um uso inconsequente e indeterminado da razão, sem reservar espaço para a natureza (COSTA, 2015). É esse desequilíbrio que deixa o homem do século XVIII aquém do homem

grego, pois o excesso de razão o endurece e o artificializa. O homem grego tinha uma visão mais humana e heroica do mundo. Os valores individuais eram minimizados diante dos valores do conjunto, da sociedade<sup>7</sup>. É bem verdade que essa maximização dos argumentos do entendimento (a razão) é uma condição da modernidade. Na medida em que o conhecimento se ampliou, as ciências se separaram e o pensamento se estratificou. Tal processo exigiu do homem um rompimento da unidade da sua natureza e, ao invés de apenas aprimorá-lo, mecanizou-o, de modo que não sobrou espaço para considerações que não fossem pragmáticas, objetivas e úteis. Schiller não nega que a civilização grega fora o ápice do progresso da humanidade e também revela que este progresso roubou do homem a sua integridade. Portanto, não restou à humanidade nenhuma alternativa que salvasse a pureza da natureza do artificialismo da razão.

Do ponto de vista schilleriano, não é justo que se sacrifique a parte pelo todo, ou seja, que se fragmente o sujeito, a fim de desenvolver racionalmente as sociedades. Assim, é atribuição do próprio homem buscar o caminho que torne viável a reconciliação entre natureza e razão, o restabelecimento de sua integridade perdida. E ele não pode esperar que isso venha do Estado, já que este ainda permanece sendo o detentor da responsabilidade pela fragmentação do sujeito.

Foi em nome da instituição desse Estado que o homem renunciou a sua natureza, de suas particularidades, de sua essência. Em contrapartida, também não poderia advir do 'Estado de liberdade' a solução para os males do progresso, pois ele mesmo deveria ser um produto dessa humanidade aperfeiçoada.

Na medida em que se ampliam os domínios da razão, os aspectos afetivos são constantemente ameaçados. Faz-se necessário que se sacudam os alicerces da afetividade humana para que estes

7 O filme "300 de Esparta" ilustra com clareza o que foi dito.

reorganizem as bases que vão lidar frente a frente com uma mente racional mais desenvolvida e esclarecida. Note que é muito mais fácil que a vida se construa sobre ilusões seguras e enganos confortáveis. É por isso que as mentes ilustradas esbarram em uma resistência sensível, em uma espécie de negação do desconhecido. Reside aí a contradição entre uma época ilustrada e um comportamento bárbaro, descrita por Schiller (2002) como o grande equívoco do século XVIII. O filósofo lança mão de um dito de Horácio para utilizá-lo como palavra de ordem: “Sapere aude!” É imprescindível ao homem ter a ousadia de saber, se dispor a mergulhar nos meandros do conhecimento e da sabedoria, ainda que isto o tire do cômodo repouso dos que se contentam com a superficialidade e com a imutabilidade (tão comum e forte em dias atuais).

Parece, a esse ponto de sua teoria, que Schiller não consegue escapar de um pensamento tautológico. Isso porque ele afirma que a atmosfera política ideal deve gerar o homem civilizado, mas, também, deixa claro que é este mesmo homem que deve se empenhar para promover tal melhoria para a humanidade. Ele questiona-se sobre a possibilidade de o homem enobrecer o seu caráter a despeito de um Estado bárbaro e autoritário e oferece como solução a libertação de tal Estado por meio da Educação Estética, aquela que prepara o homem para pensar e, portanto, para ser livre. Aqui, finalmente, Schiller chega ao seu ponto máximo e propõe que a Arte, como instrumento da Educação Estética, encarne a salvação da humanidade decaída e desestabilizada. Tanto a Arte quanto a Ciência estão livres das determinações da vontade do homem. Ainda que o homem ou a época perverta o artista, a Arte reina absoluta. As verdades se mantêm, isto é, é impossível falsificar a Arte e, por isto encontramos nela um terreno seguro para a libertação do homem das corrupções de sua época. Certo é que em dias atuais, tal pensamento necessita de revisão. Em uma sociedade que usa a Arte como mais-valia, há de se questionar tal primazia. Portanto, propõe-se a experiência estética diante dos

fenômenos que se manifestam no mundo como a via mais profícua para o enobrecimento do homem.

É compreensível que a Arte seja capaz de recuperar o homem. Todavia resta saber como é possível que ela aja em duas vias opostas sendo ela apenas uma. Dito de outra forma, de que maneira a Arte contém a natureza no homem selvagem e a liberta no bárbaro? Como poderá ela atuar em duas frentes? Antes da abordagem de tal questão, são necessários os esclarecimentos que se seguem.

Schiller (2002), no exercício da abstração, chega a dois conceitos últimos: Pessoa e Estado. Por Pessoa pode-se compreender aquilo que é imutável no homem, ou seja, sua essência. Por Estado pode-se depreender, contrariamente, aquilo que padece de eterna mutação. Em outras palavras, a Pessoa é seu próprio fundamento absoluto e não advém de nada, pois é o que é e porque é. Já o Estado, pressupondo transição, está todo o tempo sujeito a um fundamento, a uma causalidade. Qualquer modificação origina-se de algo, no tempo. Portanto, Pessoa é atemporalidade e Estado é o seu contrário. A Pessoa não pode ter início no tempo, porque é nela que ele começa. Ela é uma espécie de grau zero do tempo, a partir dela o tempo tem início. O Estado, por sua vez, liga-se indissociavelmente ao tempo, já que "(...) o tempo é a condição de todo vir a ser." (SCHILLER, 2002, p.60). Entretanto, sem esse vir a ser, o homem jamais seria um ser determinado. Sem transformação, ele existe. Sem permanência, ele existe. O equilíbrio essencial à condição de perfeição é o alcance da completa proposição: ele existe. Devido a isso, pode-se reconhecer no homem uma tendência à divindade. Isso porque as marcas da divindade são, exatamente, a proclamação da potencialidade, ou seja, a realidade de todo o possível, e a unidade do fenômeno, a necessidade de todo o real.

O homem, então, deve buscar a realidade absoluta, convertendo em mundo tudo o que não for mais do que forma e somando ao

fenômeno todas as suas disposições. Deve, também, exigir a formalidade absoluta, abandonando aquilo que for apenas mundo e dando às suas modificações uma dose de coerência. Em outras palavras, o homem tem que realizar dois processos: exteriorizar o seu interior e formar o exterior. Essa missão é acarretada pela invasão da realidade no interior do homem. O elemento externo a ele o envolve e o transforma, exigindo dele a reestruturação necessária à manutenção do diálogo saudável entre interior e exterior, entre parte e todo, sujeito e grupo. Essa influência externa é percebida pelo homem e gera nele as sensações que devem ser assimiladas e postas de acordo com seu interior. Isso se dá mediante a internalização das experiências. Dessa forma, o ente imutável acompanha o ente mutável, mantendo a integridade do ser. Assim, com o propósito de dar realidade ao necessário no homem e submeter a realidade fora do homem à lei da necessidade (SCHILLER, 2002, p.63), Schiller propõe que o homem seja guiado por modelos distintos de impulsos.

O impulso sensível constitui-se no desejo da mudança, no imperativo mesmo de tornar matéria aquilo que é, ainda, apenas forma. Dito de outra maneira, esse é o impulso responsável por deixar a marca do humano no mundo, fazendo dele, sujeito. É tal impulso que dá ao homem a sua condição de limitação; é por causa dele que o homem não se perde no infinito de suas abstrações. Ele é o instrumento de poda do sujeito. O impulso sensível mostra ao homem que ele é indivíduo, lembrando-o a todo instante de sua condição material.

O impulso formal, em contrapartida, parte da razão para suprimir o tempo e a modificação. Daí ele ter apenas uma determinação, agora e sempre. Funciona de modo a propiciar a manutenção da pessoa apesar do estado, a permanência da essência apesar das alterações. Enquanto o impulso sensível estabelece verdades e regras momentâneas, articuladas apenas com o efêmero, o impulso formal estabelece regras eternas, desarticuladas das transitoriedades,

perpassando os momentos e as nuances. Assim, o impulso sensível rege a natureza e o impulso formal, a moral e as leis.

Quando o homem se vê sob o jugo do impulso formal, ele abandona as correntes e deixa de ser a representação de uma multiplicidade. Ele afasta-se no campo dos fenômenos e na condição de “unidade de Ideias” (SCHILLER, 2002, p.65.), eleva-se. Contudo, ainda que pareçam opostos, esses impulsos trabalham em conjunto, de modo que um regula o funcionamento do outro. Vale lembrar que eles não atuam nos mesmos objetos (o impulso formal não pretende a unidade no Estado, bem como o impulso sensível não deseja a modificação na pessoa) e, por isto, não podem se chocar. Eles não estão em posições contrárias, mas apenas residem em campos diferentes.

Cabe à cultura garantir que os dois impulsos trabalhem e respeitem suas fronteiras. O homem absolutamente completo cria e vive em uma cultura capaz de alimentar e motivar seus dois impulsos. Ele deve evitar que a liberdade aniquile a sua sensibilidade e tem de lutar para manter a sua personalidade apesar da sensibilidade. Pessoa e Estado devem estar em equilíbrio. A liberdade e a sensibilidade devem respeitar-se mutuamente para que o homem possa escapar da maléfica influência de um impulso dominante que, ao gerar a desarmonia, o fragmenta e o esfacela, retirando-lhe a capacidade de se erguer sobre um Estado opressor. Ora, é nítido que os dois impulsos têm limitações e,

(...) pensados como energias necessitam de distensão (...) A distensão do impulso sensível não pode, entretanto, ser o efeito de incapacidade física e de um embotamento das sensações, o que merece desprezo em qualquer lugar; ela tem de ser uma ação da liberdade, uma atividade da pessoa, que modera a intensidade sensível por uma intensidade moral e, dominando as impressões, toma-lhes a profundidade para dar-lhes superfície. (...) Tampouco a distensão do impulso formal pode ser o efeito de uma incapacidade espiritual e de um esmorecimento das forças de pensamento e da vontade, o que rebaixaria a humanidade.

(...) Numa palavra: o impulso material tem de ser contido em limites convenientes pela personalidade, e o impulso formal deve sê-lo pela receptividade ou pela natureza. (SCHILLER, 2002, p.71).

Assim, mediante uma ação recíproca, o impulso sensível atua no formal e vice-versa. Essa ação é identificada com a própria humanidade, isto é, definindo-se como essência mesma do ser humano e constituindo-se em eterna e infinita aproximação. Entretanto, Schiller trabalha, justamente, com a noção de 'Ideia', com o algo irrealizável, mas cuja procura consiste na tarefa mais preciosa do homem. O sujeito que conseguisse, simultaneamente, ser consciente de sua liberdade e sentisse a sua existência, atuaria a partir de uma intuição plena de sua humanidade. À vivificação desse estágio, Schiller deu o nome de "impulso lúdico". Em outras palavras, o impulso lúdico concilia o dinamismo das sensações com a imutabilidade moral da razão, harmonizando os impulsos e permitindo a pacífica convivência entre eles.

Podendo considerar que o objeto do impulso sensível é a vida e o objeto do impulso formal é a forma, tem-se que o objeto do impulso lúdico é a forma viva, a plenitude do homem, o grau máximo de sua liberdade. O homem é o senhor de si e está no acordo entre ambos os impulsos a sua substância maior. Schiller acredita que o homem civilizado é capaz de dar forma à sua vida e dar vida à sua forma.

A título de ilustração, pode-se tomar a razão e a sensibilidade como dois soldados que trabalham em turnos diferentes. Um belo dia, um deles chega mais cedo para render o outro e estes breves dez minutos, nos quais os soldados vão poder conversar relaxadamente, é a harmonização entre as faculdades. O Ideal da Educação Estética é estender esse tempo, para que toda vivência humana seja como esses dez minutos.

A partir desse ponto, Schiller começa a tratar do belo e da experiência estética inerente a ele. Propõe que o Estado Estético

derivado do belo está a meio caminho da lei e da necessidade, fato que se explica porque o belo é a ausência de coerção da forma e da matéria. O filósofo lança mão da palavra 'jogo' para designar aquilo que não causa embaraço ao homem nem no âmbito externo nem no interno. E é ele mesmo quem antevê uma crítica à expressão por ele escolhida: não seria um tanto depreciativo reduzir a beleza a um jogo? A isso, Schiller faz um contundente esclarecimento. Ao jogar, o homem torna-se mais livre, alcança uma maior ampliação de seu ser, visto que o jogo carrega em si a semente de toda determinação. O homem só é verdadeiramente livre quando atua a partir do impulso lúdico.

Seguindo nessa direção, afirmar que dada situação propicia o jogo e que o homem joga, não resulta em outra coisa senão na exaltação da importância da beleza e da experiência estética do belo. No entanto, o ideal mais elevado da beleza não pode mesmo passar de uma ideia que o homem jamais poderá alcançar. Tem-se, portanto, uma beleza ideal e quimérica e uma beleza possível. Essa última não se funda no perfeito e irretocável equilíbrio entre realidade e forma, mas sim na variação entre os dois princípios, o que concede a ela uma eterna duplicidade. Daí a existência de uma beleza energética e de uma suavizante. A beleza energética é responsável por garantir que os dois impulsos não percam as suas forças, isto é, assegura que ambos atuem no homem com a mesma intensidade. Ela é necessária àqueles que sob o jugo do gosto desprezam o que neles é herança do impulso natural. Já a segunda é definida como a beleza capaz de dissolver a mente e impedir que os impulsos ultrapassem os seus limites, ou seja, que se maximizem e desequilibrem o homem (SCHILLER, 1963; 2002). Por isso, a beleza suavizante é a solução para aqueles que sofrem a coerção desigual da matéria ou da força.

Então, todo homem, no qual se enxerga a hegemonia de qualquer um dos dois impulsos, deixa entrever uma violência e um aprisionamento. A verdadeira liberdade advém somente do trabalho

conjunto desses dois impulsos. Enquanto um se sobrepuser ao outro, o homem repousará em verdadeiro estado de tensão. Dessa forma, a beleza suavizante dissolve a mente de duas maneiras: contendo a força selvagem e conduzindo o homem no caminho para o pensamento, ou acrescenta generosas doses de força sensível ao homem exageradamente moral. Assim, pela beleza, “(...) o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível.” (SCHILLER, 2002, p.91).

Schiller reconheceu que da maneira como a beleza é pensada, pode abrir um campo intermediário entre forma e matéria. Assim, fez questão de explicar que esse campo não só não existe como é impossível de existir. Schiller (1963; 2002) exige que se mantenha bastante evidente a noção de oposição entre os dois estados, pois isto é condição de sua ligação, já que somente podemos ligar aquilo que está em lados diferentes. Nasce, certamente, da oposição o ponto de partida para a compreensão da tarefa engendrada pela beleza. Uma vez que são opostos e permanecerão sempre assim, esses estados encontram na supressão o único caminho possível à sua vinculação. Mas essa supressão deve ser pura e completa, a fim de que ambos os estados desapareçam completa e absolutamente.

Para Schiller, o homem é habitado por quatro estados, sendo dois de determinabilidade passiva e ativa e dois de determinação passiva e ativa. Por determinabilidade, compreende-se a capacidade ilimitada do homem antes de encontrar uma representação que o determine. Grosso modo, antes de ser algo, o espírito humano pode ser tudo. É o campo de todas e quaisquer possibilidades. Tempo e espaço são instâncias infinitas. Aqui a proposição de Schiller se coaduna com o pensamento de Kant (1993), quando ele afirma que ambos, tempo e espaço, são as formas a priori da intuição. Ao considerar que o a priori independe da experiência, que está presente antes da intervenção ou

participação do sujeito, fica clara a influência da tese kantiana na obra de Schiller, já que determinabilidade também é o espaço da anterioridade. A esse espaço Schiller atribuiu o nome de infinitude vazia.

Quando o homem se determina, ele preenche aquela infinitude e a torna limitação. Ele transforma uma faculdade vazia em uma força efetiva, em força viva. Ele concede conteúdo ao que antes era apenas possibilidade e passa a habitar o campo da determinação. O homem engendra a realidade, já que somente a supressão da determinabilidade pode viabilizá-la. Schiller (1963) chama a atenção para o fato de que as noções de tempo e espaço só existem mediante a sua negação. É possível a nós conceber um lugar no espaço por causa do espaço absoluto. E a recíproca é verdadeira, já que depreendemos o absoluto do pontual. O ilimitado é condição de existência do limitado e vice-versa. Essa oposição alcança visibilidade em decorrência de um estado-de-ação absoluto, que gera o pensamento.

Afirmar que o belo conduz o homem por labirintos que levam do sentimento ao pensamento não significa, contudo, que ele erija uma ponte entre um e outro. O que propicia a passagem de um ao outro é uma faculdade autônoma que tem como ação imediata o próprio pensamento. E essa faculdade atrela a sua aparição à sensibilidade, ainda que se oponha diretamente a ela. Autonomamente, a beleza permite que as faculdades do pensamento se apresentem ao exterior conforme as suas próprias leis. É dessa forma que a beleza eleva a limitação a uma existência absoluta. No entanto, Schiller (2009) chama a atenção para o fato de que, na medida em que a beleza concede liberdade às faculdades do pensamento, parece que esta liberdade não é garantida e nem sempre está presente. Mas não é uma faculdade autônoma? Schiller esclarece que ela recebe do exterior apenas a matéria necessária para a sua atuação; portanto ela só não age quando não recebe esta matéria. Daí o grande equívoco de se pensar que o bloqueio da liberdade da mente deriva da opressão engendrada pelas paixões sensíveis.

Deve-se atentar para o fato de que os dois impulsos fundamentais trabalham pela satisfação de suas necessidades, voltados para objetos opostos. Esforços da mesma intensidade em sentido contrário se anulam. Daí nasce a verdadeira liberdade da vontade: da recíproca supressão dos impulsos, isto faz da vontade um poder perante os mesmos, porque esta se mantém quando eles já se dissolveram. O interessante nesse ponto diz respeito ao fato de que tanto a sensibilidade quanto a autoconsciência prescindem da participação do sujeito. Elas são impulsionadas por seus próprios objetos, de modo que o impulso sensível nasce com as experiências naturais e o impulso racional com as experiências morais. Uma necessidade

(...) fora de nós determina nosso estado e nossa existência no tempo através da impressão sensível. Esta é inteiramente involuntária, recebemo-la passivamente segundo a maneira pela qual somos afetados. Da mesma forma uma necessidade em nós revela nossa personalidade por ocasião daquela impressão sensível e por oposição a ela; pois a autoconsciência não pode depender da vontade, que a pressupõe. (SCHILLER, 2002, p.92)

Do exposto, pode-se perceber que o impulso sensível precede o impulso racional. Se a autoconsciência só aparece em uma fase posterior à sensação, isto é, se para que a razão reine é preciso que a sensação se retire, é possível inferir que a sensibilidade é um poder que precede o homem (SCHILLER, 2002). Onde ainda não há um sujeito racional, há um ser dominado pela sensibilidade. Quando se torna homem, a razão assume as rédeas e passa a ser detentora do poder. Portanto, somente mediante a supressão total do poder da sensibilidade é que a lei consegue ser poder.

Para ir da sensibilidade para a razão, faz-se necessário que o homem habite, por alguns instantes, aquele espaço da determinabilidade, no qual está livre de toda determinação. Mas aqui tal espaço se apresenta de uma forma distinta daquela já explicitada. Antes, enquanto determinabilidade, o homem carecia de realidade.

Agora, a determinação sensível tem que desaparecer, sem que, contudo, a realidade se perca. Em outras palavras, tem que ocorrer a supressão da determinação para que ela se torne determinabilidade infinita, mas sem que a determinação, condição da realidade, seja destruída. Há de existir, então, uma simultaneidade ativa para que a supressão se dê por meio da reciprocidade. Schiller (2002; 2009) chega ao cerne da sua questão e postula que esse estado intermediário é o estado estético. Ora, para contrariar a corriqueira

(...) sedução de um falso gosto, fortalecido também por falsos raciocínios segundo os quais o conhecimento do estético comporta o do arbitrário, (...) a mente no estado estético, embora livre, e livre no mais alto grau, de qualquer coerção, de modo algum age livre de leis; (...) a liberdade estética se distingue da necessidade lógica no pensamento e da necessidade moral no querer, apenas pelo fato de que as leis segundo as quais a mente procede ali não são representadas e, como não encontram resistência, não aparecem como constrangimento. (SCHILLER, 2002, p.103).

A ideia de que as leis no Estado Estético não têm representação revela, mais uma vez, a aproximação entre as teses schilleriana e kantiana, já que Kant (1993) é o primeiro a firmar que o belo apraz sem conceito, ou seja, livre de representações. Os duplos estados de determinação e de determinabilidade, propostos por Schiller, podem agora tornar-se mais claros. A determinação passiva vem de uma limitação externa e atinge a mente quando ela sente algo. Já a determinação ativa surge de uma limitação imposta à mente por ela mesma e deriva do pensar. Desse modo, pode tratar-se do duplo caso de determinabilidade. Ela é passiva quando é infinitude vazia, quando representa somente uma ausência completa de quaisquer determinações. Em contrapartida, ela é ativa na medida em que carece de determinação, mas mantém a realidade. Ela é considerada infinitude plena e conduz ao Estado Estético. É pela disposição estética que o homem recupera aquela capacidade de humanidade, presente antes que ele chegue a cada estado determinado, mas é aniquilada, quando

ele de fato, chega. Por isso Schiller não hesita em chamar a beleza de segunda criadora, pois torna possível a humanidade, mas deixa os homens livres para realizá-la da forma que melhor lhe aprouver.

O Estado Estético pode ocupar posições diferentes de acordo com o referencial. Para aqueles que procuram por resultados isolados e determinados, a disposição estética da mente é tida como zero, pois está a um passo antes da determinação e da limitação do conhecimento e da moralidade. Por outro lado, é justamente por causa da ausência de limitação e da presença de uma realidade calcada na soma das forças nela ativas que a disposição estética tem que ser tomada como um estado de máxima realidade, pois abarca todas as possibilidades. O que ainda não é, pode ser tudo. A determinação pressupõe exclusão; a determinabilidade opção. Unicamente no Estado Estético o homem pode vivenciar sua plenitude, livre da coerção das forças.

O Estado Estético torna o homem senhor de suas duas forças, impedindo que uma força se sobreponha a outra, que sentimento se sobreponha à razão ou vice-versa. Portanto, a verdadeira obra de arte tem que chegar o mais próximo possível desse ideal. Tem que propiciar ao homem um estado de alta serenidade, liberdade espiritual, força e energia. Uma obra de arte que, após a sua fruição deixa o homem tendenciosamente apto a determinadas formas de sentir ou agir, não pode ser considerada bela. A matéria não diz e nem deve dizer nada ao fruidor. A forma é que deve arrebatá-lo e conduzi-lo ao Estado Estético. Há de se atentar para o fato de que Schiller era um artista e talvez seja por isto a sua crença absoluta na Arte. Todavia, o homem civilizado é capaz de captar as essências da forma e da matéria em um fenômeno que ele contempla e é por isto que se crê na força de uma Educação Estética para além das artes, preocupando-se com o sensível e com o racional. Ora, o homem sensível passa a racional e, posteriormente, a estético. Isso não significa que a verdade e o dever não possam agir no homem sensível. Até porque, já se sabe que a beleza não contribui em

nada, nem para o conhecimento nem para a moral. A beleza apenas torna fértil o campo do qual nascerá a humanidade, ela apenas fornece a faculdade, mas cabe ao homem escolher como utilizá-la.

A verdade não pode ser dada externamente, não pode vir de nenhum outro lugar que não do próprio homem e somente a experiência estética está apta a oferecer essa verdade. Ela deve ser fruto de uma espontaneidade da mente em sua liberdade. Se falta algo no homem governado pela sensação são, justamente, liberdade e espontaneidade. Nele já atua uma determinação e a livre determinabilidade se perdeu. O Estado Estético possui os instrumentos para devolver ao homem a sua determinabilidade, permitindo a passagem da determinação passiva para a ativa. Portanto, tem-se que reconhecer que o caminho do Estado Estético aos Estados lógico e moral é infinitamente menos tortuoso que aquele que leva do estado sensível ao Estado Estético. No primeiro caso, basta que o homem caminhe em sua liberdade e seja posto em contato com algo que o estimule. Mas no segundo caso, o homem precisa redefinir-se, precisa engendrar a sua própria fragmentação dentro dos domínios da sensibilidade e, ali mesmo, reconhecer a disposição estética como já atuante em si. Ora, é no campo indiferente da vida física que

(...) o homem tem de iniciar a sua vida moral; tem de iniciar sua espontaneidade na passividade, assim como a liberdade racional no seio das limitações sensíveis. Tem de impor já às suas limitações a lei de sua vontade. O homem deve (...) travar guerra contra a matéria em seus próprios limites, para isentar-se de lutar contra o terrível inimigo no campo sagrado da liberdade; tem de aprender a desejar mais nobremente, para não ser forçado a querer de modo sublime. Isso é alcançado pela cultura estética, que submete às leis da beleza tudo aquilo que nem as leis da natureza nem as da razão prescrevem ao arbítrio humano, iniciando a vida interna já na forma que empresta à vida externa. (SCHILLER, 2002, p.103).

O homem, em seu processo de desenvolvimento, passa por três estágios: físico, racional e estético. Enquanto está no estado físico,

o homem não consegue enxergar o mundo, porque toma o mundo por ele. O mundo para ele não passa de destino e ele não consegue atuar no mesmo. O homem no estado físico desconhece a própria dignidade humana e é servo absoluto das determinações da natureza. Resumidamente, o homem sofre a coerção da natureza enquanto apenas ente sensível, suprime a coerção ao transformar-se em ente moral e liberta-se desta coerção ao tornar-se ente estético. Sendo assim, pode-se questionar: de que modo se percebe no selvagem os primeiros raios de humanidade? No instante em que aparência, enfeite e jogo seduzem o homem sensível é porque ele já vê nascer em si um homem mais elevado. Isso se deve ao fato de que o homem, no estado físico, é incapaz de produzir seja lá o que for. A aparência deve ser uma sincera produção humana com vistas ao jogo, essência da bela arte.

São os sentidos que viabilizam ao homem perceber o mundo e, a partir desta percepção, caminhar pelo real. Por exemplo, na medida em que o olho se torna para o selvagem um instrumento capaz de gerar a fruição, ele não é mais selvagem. Outro ponto: ver e ouvir difere de sentir. O sentir é passivo e nada deve ao esforço do homem. Já ouvir e ver constituem o extremo oposto, são formas criadas pela mente. A disposição para ir além dos limites do enxergar e do escutar é sinal inequívoco de que no homem se desenvolveu o impulso lúdico. O homem passa a diferenciar a aparência da realidade; ele se torna apto a reconhecer aquilo que é mero jogo e aquilo que é, de fato, real. Também, consegue perceber que ele e o mundo são coisas separadas e, por isto, pode florescer no homem a semente que lhe permitirá agir no mundo. O mesmo vale para o olfato, para o tato e para o paladar.

A disposição para o impulso estético, então, é só uma questão de tempo naquele que demonstrar, efetivamente, um amor genuíno pela aparência, sendo atraído e seduzido por ela (entendendo aparência como objeto da intuição sensível e da experiência e, portanto, circunscrita a todos os sentidos humanos). O homem

aprende a separar a aparência Estética da Lógica. Reconhece que a última conduz ao engano, na medida em que se pretende realidade. A aparência estética depende de duas simples condições: sinceridade (para não querer ser realidade) e autonomia (para não precisar dela). A aparência em termos estéticos é a única concebível no mundo moral, porque ela não oferece riscos, não se configura em nenhuma forma de ameaça à verdade dos costumes, à lei e à ordem.

Há de se atentar para os críticos que se ressentem do excesso de atenção e devoção dedicadas à aparência, em detrimento da essência. Para eles, a falsidade é ofensa ao senso de verdade e os costumes grosseiros de outrora são tão desejados quanto a autenticidade e a solidez. É preciso, esclarecem os juízes rigoristas, que se estabeleça, de uma vez por todas, os limites seguros entre a existência e a aparência. O caminho para isso, repousa na urgência em fornecer à imaginação uma legislação própria que conceda a ela, concomitantemente, autonomia e dignidade aos seus feitos (SCHILLER, 1963; 2002).

Pode-se ver que a Educação Estética proposta por Schiller funda-se na estesia e na razão, ao passo que respeita a autonomia do sujeito, pois cabe a ele participar, uma vez que a autoconsciência só aparece em uma fase posterior à sensação. Eis aqui a importância dos sentidos, pois são eles a primeira via pela qual o homem acessa o mundo. O homem tem a consciência de seus sentimentos e está em constante homeostase com o mundo à sua volta, atento e sensível aos acontecimentos. Esse estado de consciência do sujeito dá-se, no entender de Schiller, de dentro para fora, pois ele precisa, primeiramente, ter ciência de sua autonomia para assim viver plenamente em harmonia com outros sujeitos à sua volta. Mas que fique claro: o individual e o social em Schiller não estão em rota de colisão, já que são entendidos como dimensões integradas. Por fim, percebe-se que a Estética, pela perspectiva schilleriana, está intimamente inter-relacionada com as demais áreas do saber humano.

É tarefa da Educação Estética, contribuir para o desenvolvimento da consciência do homem no que toca à sua liberdade, ao mesmo tempo que o leva a sentir a sua existência, para possibilitar sua ação a partir de uma intuição plena de sua humanidade, que é a integração da razão com a sensibilidade: o homem civilizado, livre e senhor de si.

O pensamento schilleriano, na medida em que mostra a necessária comunhão entre sensibilidade e razão e o conhecimento acerca dos níveis de processamento cerebral forma as bases que estruturam uma Educação Estética integradora. A Educação Estética permite que tal integração ocorra de maneira que “(...) não se note no todo qualquer traço de divisão”, sendo necessária tal união para a “perfeita unidade” (SCHILLER, 1993, p. 69). Essa integração confere ao processo uma característica transdisciplinar, uma vez que permite integrar diferentes conhecimentos que estruturam um estar estético no mundo. O homem esteticamente educado traz nele a síntese entre o divino e o animal a partir de um desejo que é humano (STOLTZ; WEGER, 2015). Assim, faz-se necessário uma integração entre a racionalidade teórica, a prática, e a sensibilidade na Estética.



4

A RELAÇÃO  
ENTRE ESTÉTICA  
E DESIGN

A Estética no Design deve ocupar um lugar maior que o âmbito da aparência, do que a beleza ou questões relativas à funcionalidade. O designer costumava atuar em áreas especializadas e bem compartimentadas, tais como Design gráfico, Design de produtos, Design de moda, Web design, Design de Interiores etc., e uma das tarefas que costumava estar associada ao trabalho do profissional era a de fazer com que seus resultados parecessem bons, bonitos e funcionais (MORITZ, 2005, VERGANTI, 2009). Nesse ínterim, o Design estava respaldado por uma 'Estética da aparência': os resultados, especialmente os aparentes, deveriam parecer bons, bonitos e funcionais.

Paulatinamente, o Design ampliou seu domínio: do produto físico tal como um *smartphone* ou uma geladeira, indo até projetos completos de serviços, abrangendo diretamente as experiências do usuário ao utilizarem um serviço de, por exemplo, um restaurante ou uma plataforma de aluguel temporário de moradia (MORITZ, 2005). Na atualidade, o Design é entendido como um importante impulsionador de inovações nas mais diferentes áreas do saber e do fazer humano (VERGANTI, 2012), bem como passou a atuar diretamente no domínio da experiência que os usuários têm com produtos, serviços e espaços ou uma mescla de todos estes. Também, o Design passou a participar na elaboração dos processos e dos sistemas que estão por trás de tais experiências. Nesse ínterim e considerando uma perspectiva mais ampla, o Design principiou a criar políticas e a se envolver no desenvolvimento de estratégias e filosofias e, por este motivo, vem sendo reconhecido como um direcionador de negócios que deve estar integrado à frente de uma criação (BUCHANAN, 2001; MORITZ, 2005, VERGANTI, 2009). Então, no decurso de uma criação, enquanto o tempo segue, o Design pode estar envolvido desde o nível mais global até o mais específico, ou seja, desde a estratégia até os detalhes reais do resultado pretendido. A figura 17 sintetiza o que foi dito.

Figura 17 – O Design e seus níveis de atuação.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Moritz (2005).

A figura 17, além de sintetizar o que foi dito anteriormente, deixa ver que o Design envolve a compreensão das carências, motivações, necessidades e contextos dos usuários, assim como as exigências e as restrições comerciais, técnicas e de domínio (Design de funcionalidades e Design da Experiência do usuário). Tal conhecimento pode ser traduzido em artefatos, em planos para artefatos (Design de processos e sistema) ou estratégias que estabelecem estruturas ou fornecem direcionamento para se traçar estratégias (Design estratégico). O Design pode viabilizar que a experiência global de produtos, serviços e espaços seja tanto útil, utilizável e desejável quanto eficiente, eficaz, economicamente viável e tecnicamente exequível.

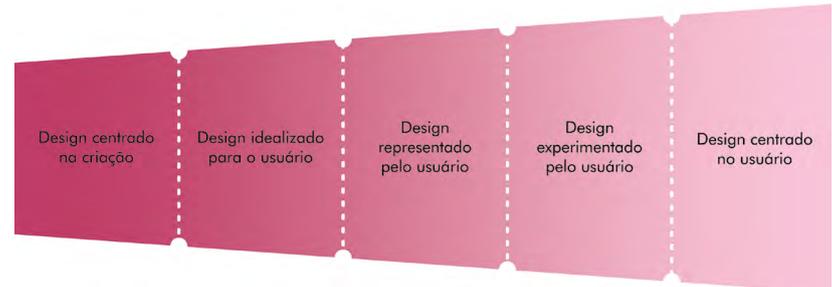
O Design desenvolveu e abriu novos campos para os profissionais. Surgiram novas habilitações, tais como o Design de Interação, o Design de Gênero, o Design de Experiência, a Administração de Projetos, o Design Estratégico, dentre outros. Os designers que foram educados em uma prática tradicional estão em busca de conhecimentos especializados para que possam se adaptarem às novas necessidades e possibilidades do mundo contemporâneo. Nessa mudança, a Estética não pode se restringir à aparência do objeto, tampouco ser

tratada como 'beleza' em um plano material. Há perfeição em um objeto, isso é certo. Há perfeição em um serviço ou em uma interface ou em um processo comunicacional interativo? Há como determinar? A propósito, os mesmos critérios estéticos usados para avaliar uma geladeira ou uma interface gráfica, podem e ser utilizados para avaliar uma interface de serviço? Por exemplo, quando se examina a evolução ocorrida na interface utilizada por uma famosa marca de smartphones, nota-se uma preocupação para além da beleza física. Há também uma preocupação com os aspectos funcionais, comportamentais e preocupação com aquilo que a própria interface pode representar junto aos indivíduos em termos simbólicos.

A ampliação do escopo do Design ocorreu graças às transformações que promoveram uma mudança de propósito: o Design não só projeta produtos ou ambientes de trabalho com seus objetos, mas também projeta o próprio trabalho e as experiências, abordando os inúmeros pontos de contatos que fazem parte dele.

Ao se fazer um retrospecto, pode-se perceber que os designers sequer consideravam os usuários. Paulatinamente, passou-se a considerar os usuários a partir de uma perspectiva de observação centrada na criação. Em um estágio posterior, os usuários passaram a ser imaginados, ou seja, passou-se a pensar acerca daquilo que eles poderiam estar querendo ou necessitando. Uma abordagem diferente começou a ser adotada quando os designers passaram a fazer contato com os usuários, seja para representá-los, seja para experimentá-los ou um misto das duas alternativas. Em dias atuais, há uma nova forma de se projetar, que começa a ganhar robustez junto aos profissionais, que é a inclusão do usuário, de forma colaborativa, em todos os processos de criação de um projeto de Design. Trata-se do Design Centrado no Usuário, que tem por premissa básica envolver e integrar usuários e designers, de forma imersiva em todas as etapas do Design, em um ambiente de colaboração e cocriação. A figura 18 exemplifica o que foi dito aqui.

Figura 18 – Evolução na atuação do Design.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Moritz (2005).

Considerando a figura 18, pode-se perceber que a Estética contribuiu e contribui em cada uma das divisões. Por exemplo, os resultados do Design centrado na Criação e do Design idealizado para o usuário têm por propósito estético conferir 'beleza' ao resultado do processo, mas também há o intento de se agregar aspectos funcionais e simbólicos.

Ora, não se pode mais pensar em um artefato de forma isolada, pois sabe-se que este faz parte de um sistema maior, chamado de sistema-produto, envolvendo os serviços a ele vinculados: comunicação e distribuição, com o objetivo de proporcionar ao usuário algo genuíno e de valor. O Design ocupa-se dos objetos físicos ergonomicamente adequados e agradáveis ao usuário, considerando os aspectos não tangíveis que estão diretamente ligados à experiência do mesmo (FRASCARA, 2002). Nesse percurso, a Estética sempre esteve intimamente ligada ao Design, norteando abordagens à medida que a história decorre.

No âmbito do Design, há pesquisadores (BOMFIM, 1998; CARDOSO, 2005; DENIS, 2008, SOUZA, 2008; BRAGA; MOREIRA, 2012; BRAGA; CORREA, 2014; DIAS; BRAGA, 2014; COSTA, 2017a) que apontam as diferentes formas de se abordar a Estética no Design, estando estas consonantes com as três principais interpretações de

Estética elencadas anteriormente. Para os propósitos estabelecidos, abordou-se a Estética por uma perspectiva ampliada, entendendo que uma experiência se inicia no âmbito do estésico, envolve a dimensão comportamental e se realiza na dimensão reflexiva. Então, ao invés de se deter em aspectos materiais e imateriais separadamente, englobar-se-á ambos em seus aspectos fenomenológicos. Ou seja, quando há referência ao “fenômeno”, este faz referência a ambas as dimensões. Somente far-se-á uma diferenciação dimensional em momentos específicos para que se possa compreender o intento do que se quer expressar.

O entendimento aqui adotado considera que a Estética perpassa toda as atividades humanas e a sua intensidade pode variar. Quando se trata das dimensões materiais, como os produtos, ou das dimensões imateriais de um serviço, por exemplo, mesmo quando há o predomínio das funções prático-utilitárias, ainda assim, tanto a dimensão material quanto a dimensão imaterial são passíveis de proporcionar experiências estéticas aos seus usuários. Entende-se que “(...) sempre que a função prática retrocede, um só passo que seja, imediatamente por trás dela aparece, como sua negação, a função estética.” (MUKAROVSKY, 1981).

Qualquer propriedade do fenômeno pode evocar uma resposta estética quando percebida por um dos sentidos humanos. O ser humano “(...) chama agradável o que lhe traz prazer, bom o que estima ou aprova, belo o que lhe agrada.” (JIMENEZ, 1998, p. 128). Mesmo as sensações desagradáveis enquadram-se dentro desta resposta estética, sendo o desagradável compreendido como parte da escala do que se pode considerar “belo” (CHO, 2013). Segundo Löbach (2000, p. 60), a função estética é um “(...) aspecto psicológico da percepção sensorial (...)” e está ligada à configuração e à aparência do fenômeno, que tanto podem provocar reações positivas quanto reações negativas por parte do usuário.

No caso dos produtos<sup>8</sup>, a literatura especializada mostra que estes podem ser classificados sob diferentes aspectos. Por exemplo, do ponto de vista produtivo, o produto pode ser caracterizado como sendo um produto industrial ou um produto artesanal. Já quanto ao uso, um produto pode ser concebido para ser usado individualmente ou coletivamente, dentre outras possíveis classificações.

Na literatura, encontram-se diversos autores que se propuseram a entender e a definir as funções dos produtos, como por exemplo, Mukarovsky (1981), Löbach (2000), Eco (2005), Bürdek (2006), Ono (2006) e Kellner (2008). As proposições destes diferentes autores resultaram em algumas diferenças, mas a essência manteve-se a mesma. O ponto comum é que em todas as proposições a Estética está presente, seja de forma direta ou indireta.

As funções dos produtos dividem-se em: funções imediatas e funções de signo (MUKAROVSKY, 1981). A primeira subdivide-se em duas: funções práticas e funções teórica. Na primeira, o objeto está em destaque, enquanto que na segunda, é o sujeito que está em evidência. As funções de signo são subdivididas em função simbólica e função estética, sendo que a primeira denota o objeto e a segunda, o sujeito. Dentro do escopo desta pesquisa, convém colocar que a função estética torna o próprio objeto uma finalidade o que tende a dificultar o seu uso prático, uma vez que o objeto atrai em excesso as atenções sobre si mesmo.

A proposição das funções de Mukarovsky (1981) serviu de base para estudos mais específicos sobre as funções dos produtos, realizados por alguns autores do Design, como Löbach (2000) e Bürdek (2006), por exemplo.

8 O termo "produto" é aqui entendido como sendo algo usável, manufaturado industrialmente e concebido para suprir a necessidade humana. Abarca tudo o que é artificial e fabricado para ser usado pelo homem, possuindo alguma função e se diferencia de "coisa", como uma pedra, por exemplo.

Para Löbach (2000, p. 41), “os produtos industriais são bens de consumo, que em momento determinado se tornam propriedade do usuário, são utilizados e mais tarde são descartados, saindo do ciclo de consumo”. Tal entendimento passa ao largo da visão empresarial, que entende os produtos como bens de consumo ou bens de capital. A visão de Löbach (2000) centra-se nas funções dos produtos exercidas durante seu ciclo de consumo, mais especificamente na interação entre usuário e produto, pois os aspectos mais importantes, presentes na relação do usuário com os produtos industriais são as funções dos produtos e estas, por sua vez, tornam-se perceptíveis durante o uso e possibilitam a satisfação de certas necessidades dos usuários, não se restringindo às necessidades de ordem materiais e/ou prática, mas abrangendo, também, as necessidades emocionais, necessidades psicossociais, dentre outras. Vê-se que a categorização proposta por Löbach (2000) toma como base a relação usuário x produto e divide as funções dos produtos em três: função prática, função estética e função simbólica. Tal categorização é a mais conhecida e adotada entre os designers.

Para Löbach (2000), há uma estreita relação entre a função simbólica e a estética na medida em que a função simbólica se manifesta por meio dos elementos estéticos (por exemplo: cor, odor etc.) e “(...) só será efetiva se for baseada na aparência percebida sensorialmente e na capacidade mental da associação de idéias.” (LÖBACH, 2000, p. 65).

Adotando uma perspectiva semiótica, Eco (2005) propõe uma categoria dividida em duas funções dos produtos: “função primeira”, correspondendo à função prática dos produtos e liga-se aos aspectos denotativos deste; “funções segundas”, que correspondem às funções estéticas e simbólicas dos produtos, associadas aos aspectos conotativos dos produtos.

Na perspectiva de Bürdek (2006), é considerada a dimensão informacional dos produtos e sua capacidade de comunicar algo. Assim, o referido autor faz uma classificação voltada para as funções comunicativas dos produtos, incluindo uma “função indicativa”, além das “funções estético-formais” e das “funções simbólicas”. O “(...) significado dos símbolos se dá muitas vezes de forma associativa e eles não são determinados de forma clara: sua interpretação é dependente de cada contexto”, isto é, “(...) significados simbólicos só podem ser interpretados a partir de seus contextos socioculturais.” (BÜRDEK, 2006, p.323). Contudo, a função simbólica, assim como a função estética, também oferece espaço para interpretações pessoais. Porém, a função simbólica “(...) é a função que mais sofre influência do contexto sociocultural, porque está diretamente vinculada aos códigos estabelecidos em um grupo ou sociedade e, principalmente, ao que esses códigos significam, ou às significações que esses códigos produzem. Ou seja, enquanto a função estética é particular e individual, a função simbólica é regida pelo coletivo, o qual é convencionalizado” (QUEIROZ, 2011, p.41).

Considerando o universo contextual e perceptível dos produtos, Ono (2006) apresenta uma categorização das funções dos produtos dividida em “funções simbólicas”, “funções de uso” e “funções técnicas”. A autora supramencionada parte do princípio de que a relação do usuário com o produto se dá mediante motivações psicológicas individuais em um sistema de valores próprios e mediante um sistema de referências culturais e sociais que são compartilhados pela coletividade. Nessa perspectiva, os objetos são compreendidos por um viés que considera não somente seus aspectos objetivos, mas também os subjetivos, podendo eles assumir funções e significados particulares para cada indivíduo e grupo social.

Kellner (2008), considerando a perspectiva da linguagem dos produtos e pensando a Estética pelo viés da comunicação, assim

como Bürdek (2006), considera o aspecto comunicativo dos produtos. Para o autor, compreender os produtos como portadores de informação é compreendê-los como portadores de uma dimensão semântica, sendo que esta abrange a função indicativa, na qual o produto fala sobre si e se apresenta como um sistema integrado de instruções de uso (KELLNER, 2008; QUEIROZ, 2011). No entender de Kellner (2008), é a função indicativa que determina o uso do produto. Já a função simbólica atua como informação de fundo e volta-se para os diferentes contextos em que se percebem os produtos, os quais se transformam em símbolos para contextos históricos, culturais ou de uso .

Todo o entendimento aqui exposto está baseado nas funções estéticas mais adotadas sobre as funções dos produtos, conforme revisado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Nomenclaturas mais adotadas sobre as funções dos produtos.**

MUKAROVSKY (1981)	LÖBACK (2000)	ECO (2005)	BÜRDEK (2006)	ONO (2006)	KELLNER (2008)
Funções Práticas	Função Prática	Função Primeira	Função Indicativa	Função de Uso	Função Indicativa
Função Simbólica	Função Simbólica	Função Segunda	Função Simbólica	Função Simbólica	Função Simbólica
Função Estética	Função Estética	Função Segunda refere-se às Funções Simbólicas e Estéticas	Função Estético-Formal	Considera a Função Estética como parte da Função Simbólica	Considera a Função Estética como parte da Função Simbólica

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Queiroz (2011).

O quadro anterior sintetiza os pontos de vista de alguns autores sobre as funções dos produtos e, como dito, tais proposições, ainda

que diferentes, conservam uma essência comum a todas. A “função estética” tem como pano de fundo a beleza, sendo esta compreendida em seu sentido filosófico e está fundamentada em duas correntes de pensamento principais: objetivista e subjetivista. A primeira corrente de pensamento parte do princípio de que a beleza está no objeto. A segunda, de que a beleza está no âmbito do sujeito que ajuíza. Há aqueles que defendem a primeira corrente, assim como há aqueles que defendem a segunda. Todavia, há uma terceira perspectiva que parte da síntese entre as duas correntes de pensamento apresentadas. Como mostrou o trabalho de Costa (2008), Schiller propõe que a beleza é resultante tanto das qualidades do fenômeno observado, quando do juízo daquele que observa. Como visto, a Gestalt mostrou que há propriedades nos fenômenos que são capazes de definir sua beleza (simetria, pregnância da forma, unidade etc.). Assim como Kant demonstrou que, por uma Estética dos juízos, somente aquele que ajuíza, ou seja, aquele que detém a faculdade de ajuizamento, o gosto, pode ajuizar um fenômeno como sendo belo ou não. O que sobressai na primeira perspectiva é a passividade do sujeito, enquanto que na segunda, a passividade do objeto. Em outras palavras, o processo de ajuizamento do fenômeno é dependente das qualidades do objeto (objetivista), ou dependente do sujeito (subjetiva).

A perspectiva schilleriana entende que há um papel ativo tanto na perspectiva do fenômeno, quanto na perspectiva do sujeito que ajuíza. Assim, ao ajuizar um fenômeno, o sujeito identifica as qualidades deste e adiciona neste processo a sua carga subjetiva, composta por tudo aquilo que armazena em seu repertório. O fenômeno não é totalmente passivo, uma vez que funciona como um gatilho para a avaliação estética.

A função estética predomina via percepção consciente de características do fenômeno como a cor, a forma, a superfície, o odor, o gosto etc., e assim pode-se dizer que ela está atrelada aos atributos

que configuram o fenômeno, os quais têm potencial para despertar prazer ou desprazer em um ou em vários sentidos ao mesmo tempo (isto mostra o caráter multimodal da Estética). Por se dar mediante os sentidos humanos, a função estética tem potencial para oferecer, ao contrário da função prática, um amplo horizonte para interpretações pessoais, uma vez que os sentidos operam de maneira subjetiva e envolvem juízos de valor.

Entendendo a Estética a partir de sua raiz grega (*Aisthesis*), percebe-se que a função estética está presente em todas as perspectivas mostradas no quadro anterior, pois são os sentidos humanos que permitem, em primeira instância, o contato do sujeito com o mundo que o rodeia. Nenhum conhecimento acerca do mundo chega ao homem sem antes passar pelo julgo dos sentidos. Todavia, deve-se ressaltar que se fala de uma função estética calcada apenas nos sentidos humanos, o que poderia ser uma espécie de “função Estésica”.

A função simbólica diz respeito aos significados convencionais que são suscitados no sujeito. Tais significados dão-se, muitas vezes, “(...) de forma associativa e eles não são determinados de forma clara: sua interpretação é dependente de cada contexto” (BÜRDEK, 2006, p.323), não sendo possível seu entendimento senão a partir de seus contextos. A dimensão simbólica, ampla e diversa como é, “(...) compreende os pensamentos, os ritos, os gestos, as artes, as línguas, a semântica, dentre outros fenômenos.” (ONO, 2006, p.33). Assim, a função simbólica atua como fator de identificação e representação do sujeito a partir de significações de poder, status, distinção, prestígio etc. Ainda, como aponta Bürdek (2006), os fenômenos carregam uma função social. Em outras palavras, o desejo de integração social faz com que as pessoas usem, por exemplo, um determinado produto para, principalmente, fazer parte de um grupo. Como exemplo pode-se citar um famoso smartphone, de uma reconhecida empresa americana, que funciona como passaporte social ou mesmo, diferenciador

social. Então, um produto adquirido pelo seu valor simbólico mostra a intenção do sujeito que o porta em se diferenciar dos demais (ou mesmo se igualar com aqueles que o sujeito admira). Muitos produtos têm seu valor aumentado pelo caráter simbólico que carrega, como por exemplo, um autêntico violino Stradivarius.

Segundo a perspectiva de Ono (2006, p.32), em um fenômeno as significações estão pautadas em códigos, sendo que estes contribuem para a construção de uma ideologia “(...) que implica em um mínimo de classificação dos fenômenos e correspondência entre eles” (LABOURTHE-TOLRA apud ONO, 2006, p. 33), desta forma pode-se constatar que, em sentido amplo, é a função simbólica que permeia todo este processo.

Segundo Eco (2005), um sistema de significação é formado por dois planos: denotativo e conotativo. O primeiro compreende as propriedades intrínsecas (funções estéticas e práticas) do fenômeno, enquanto que o segundo, as propriedades extrínsecas (funções simbólicas). Assim, entende Eco (2005, p.202) que uma cadeira diz, antes de tudo, que se pode sentar nela. No entanto, um trono “(...) não deverá servir apenas para sentar, mas para fazer sentar com certa dignidade. Serve para corroborar o ato do ‘sentar com dignidade’ através de uma série de signos acessórios que conotem a realeza (...)”.

Diante do exposto, entende-se que há uma íntima relação entre a função estética e a função simbólica, ocorrendo a partir do instante em que a dimensão estética reúne as qualidades percebidas dos fenômenos com as respostas afetivas oriundas de tais aspectos, que podem proporcionar prazer/desprazer sensorial, mas podem também proporcionar prazer intelectual. Isso evidencia a dificuldade em delimitar a fronteira entre o estético e o simbólico, sendo que, alguns autores como Eco (2005), Ono (2006) e Kellner (2008) entendem que a “dimensão estética” é parte da “dimensão simbólica”.

Pode-se dizer que todas as funções dos produtos estão presentes em um artefato, sendo que somente uma delas predomina. Por exemplo, a partir da visão de Bürdek (2006), a poltrona *Red and Blue*<sup>9</sup> de Gerrit Rietveld<sup>9</sup> apresenta as funções práticas, simbólicas e estética, como pode ser vista na figura 19.

Há de considerar que a função simbólica é a mais sensível ao contexto. No caso da poltrona “Red and Blue”, ela é considerada na contemporaneidade, dado ao contexto do mercado, mais como um objeto de Arte e não como sendo um objeto do Design, de caráter mais utilitário.

**Figura 19 – A poltrona “Red and Blue” e as funções dos produtos.**



**1 – Funções práticas:** a poltrona é capaz de atender a uma necessidade de uso, pois uma pessoa pode se sentar nela.

**2 – Funções Estéticas:** ligada aos elementos sensoriais presentes na poltrona e que são capazes de sensibilizar um dos sentidos humanos, através das cores, formas, materiais etc.

**3 – Funções simbólicas:** os elementos presentes na poltrona evocam associações com emoções e conceitos que não são frutos da mera experiência com o produto. A poltrona pode ser vista como exemplo de *status* e bom gosto.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Löback (2006).

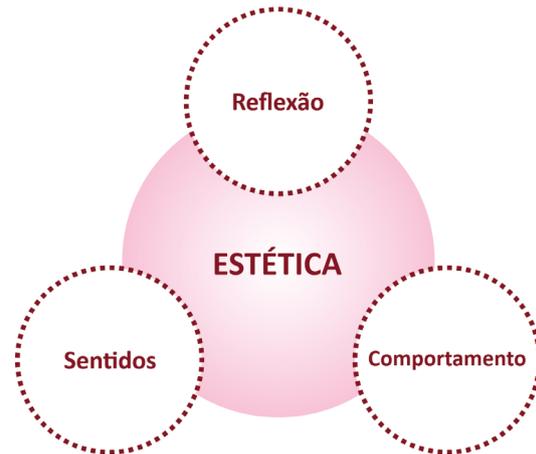
Tomando por base a definição de Estética aqui adotada, nota-se que aquilo que muitos autores chamam de ‘Estética’ é, na verdade, referência direta àquilo que se conhece por intermédio dos sentidos e, portanto, estão falando da estesia<sup>10</sup>. Aqui, parte-se da ideia de que

<sup>9</sup> Gerrit Rietveld, arquiteto holandês e um dos integrantes do movimento artístico “de Stijl”, criou a poltrona *Red and Blue* em 1923.

<sup>10</sup> Relativo ao conhecimento que se adquire pelos sentidos (DUARTE JR. 2010). A mesma ideia presente no termo “*Aisthesis*”.

uma experiência estética é resultante de um processo que envolve a dimensão dos sentidos, a dimensão do comportamento e a dimensão da reflexão. Isoladamente, o sensível é capaz de proporcionar uma experiência estética, mas esta só será completa quando composta por dados oriundos das três dimensões. A figura 20 ilustra o que foi dito.

Figura 20 – A dimensão da Estética.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No entanto, com as mudanças ocorridas no campo do Design, há a necessidade de se estabelecer novos norteamentos capazes de demarcarem como a Estética pode contribuir para com as novas necessidades que surgiram no campo do Design. Por exemplo, como a Estética se presentifica no âmbito do Design Estratégico? Quais são as habilidades necessárias para operacionalizá-la? A mesma noção Estética que se desenvolve no âmbito material é válida no âmbito do imaterial? Essas questões necessitam ser respondidas à luz das novas abordagens, uma vez que a sobreposição de conhecimentos não é uma via adequada.

Por questão de delimitação, optou-se por tratar, nesta pesquisa, sobre dois campos nos quais a Estética se mostra bastante envolvida e com os quais pode contribuir de forma decisiva. No entanto, de acordo com a literatura especializada, são campos que carecem de pesquisas mais aprofundadas, dada à complexidade da temática tratada, especialmente no que tange à Estética.

#### 4.1 DESIGN PARA A EMOÇÃO

No final da década de 1990 emergiu um campo denominado Design para a emoção (*Design & Emotion*). Esse campo de estudo refere-se ao projetar com a clara intenção de estimular o sistema afetivo. Nessa perspectiva, uma chaleira que desperta alegria no usuário e/ou uma cafeteria na qual o ambiente de serviço estimula a interação entre as pessoas, são exemplos de projetos típicos do Design para a emoção. Com relação à afetividade, o Design desempenha relevante papel. Há um consenso entre estudiosos (DESMET, 2002; DEMIR et al. 2009; MIRANDA; TONETTO, 2014) de que a experiência do usuário abarca uma dimensão afetiva que ocorre durante a interação com produtos e/ou com serviços. Aqui, o Design é entendido como um meio para desenvolver a lealdade dos clientes, a inovação e o gerenciamento das experiências dos consumidores. Nessa nova abordagem no campo do Design, a dimensão Estética é compreendida em sua forma mais ampla, abarcando os campos dos sentidos, das questões prático-utilitárias e o campo do simbólico.

O principal objetivo da perspectiva do Design para emoção é projetar com a intenção de evitar ou evocar determinados aspectos afetivos em particular. Assim, há a possibilidade de minimizar ou maximizar determinado panorama de experiência afetiva nas pessoas, quando elas interagem com produtos ou com serviços.

O campo do Design para a emoção é uma das áreas do Design mais facilmente caracterizáveis como científicas, especialmente por conjugar teoria, método e resultados de pesquisa que permitem a elaboração de afirmações sobre a experiência do usuário. O “(...) que caracteriza esse caráter científico é a sequência projeto/pesquisa, que permite ao designer a observação, na realidade, da efetividade da aplicação de suas teorias (de base psicológica) e de insights, aplicados em forma de projeto.” (TONETTO; COSTA, 2011, p.133).

No âmbito dos artefatos, a Estética apresenta considerável base teórica e um consistente ferramental de apoio ao PDP (SANTOS, 2009). No entanto, a dimensão dos artefatos é apenas um componente do escopo do Design. Na atualidade, o Design também faz parte das estratégias organizacionais, como sendo uma atividade projetual na qual o objeto central está no conjunto integrado de produtos, serviços e comunicação (PSS) e é com tal conjunto que uma empresa se coloca no mercado, na sociedade e dá forma à própria estratégia” (MAURI, 1997 apud ZURLO, 1999). Então, os objetos do Design estratégico são os ambientes culturais, relacionais e físicos nos quais uma instituição apresenta sua razão de existir e entrega seu valor para a sociedade. A partir do entendimento de que o processo de elaboração das estratégias é um processo social da instituição, onde ela define suas interfaces de interação com seu público e com o mercado e, a partir “(...) de uma análise do ambiente externo, das forças internas da organização e de uma forma de raciocínio que busca minimizar as incertezas e reduzir os riscos implícitos nestas, pode-se identificar uma forte aproximação do pensamento projetual e do pensamento estratégico” no Design (FREIRE, 2014). O Design estratégico configura como sendo um processo que envolve diversos *stakeholders* na elaboração das estratégias organizacionais. Trata-se de uma atividade “(...) projetual coletiva desenvolvida a partir da identificação das competências distintas da organização e da identificação de oportunidades existentes no atual ambiente.” (FREIRE, 2014, p.11-12).

#### *4.1.1. Três Abordagens Estéticas Principais no âmbito do Design para a Emoção*

Nessa nova abordagem do Design, a dimensão Estética é tomada em sua forma mais ampla, abarcando os campos dos sentidos, as questões prático-utilitárias e o campo do simbólico. Compreender a dimensão Estética possibilitará ao designer um planejamento estético mais profundo e cuidadoso dos diferentes requisitos dos projetos e dos serviços, especialmente dos projetos com alto grau de personalização, orientados para o processo com um tempo maior de contato com os usuários e voltados para o atendimento das necessidades mais evidentes dos usuários.

Os trabalhos de Jordan (2000), Desmet (2002; 2003) e Norman (2008) são mais representativos da área do Design para a emoção. No entanto, as três abordagens estão voltadas para a dimensão do produto, ignorando a dimensão estratégica do Design, por exemplo.

#### **Jordan e a Estética dos Prazeres**

Segundo Jordan (2000), os seres humanos estão sempre a buscar o prazer e tal busca faz parte da experiência humana, uma vez que as pessoas obtêm gratificação através de atividades como admirar um pôr-do-sol ou sentir o perfume de uma rosa. O prazer com produtos, segundo a perspectiva de Jordan (2000) é o resultado dos benefícios emocionais, hedônicos e práticos associados a eles. Jordan (2000) coloca que as necessidades dos usuários circunscrevem-se às seguintes dimensões: 1) funcionalidade, 2) usabilidade e 3) prazer. Esta última é vista pelo autor como sendo a necessidade máxima relacionada a um produto e, no seu entender, tal dimensão se subdivide em quatro categorias de prazer: fisiológico, social, psicológico e ideológico.

O prazer fisiológico diz respeito ao corpo e aos sentidos e inclui o prazer sensual. Uma lavadora de roupas que trepida demasiadamente pode causar desprazer. Um casaco caracterizado pela maciez do toque pode causar prazer, agradando a quem o toca. O prazer social circunscreve-se ao prazer oriundo das relações com outras pessoas, incluindo o *status*. Assim, as relações devem ser entendidas em um sentido amplo, incluindo qualquer tipo de interação humana. Como exemplo cita-se uma reunião descontraída entre amigos e o glamour conferido àquele que degusta uma taça de *champagne* no terraço da Galeria Uffizi, em Florença. O prazer psicológico refere-se aos prazeres da mente, tais como aqueles oriundos ao executar ou finalizar tarefas, assim como aqueles ligados a estados particulares, como relaxamento ou excitação. A personalidade dos usuários pode influenciar esse tipo de prazer. Por exemplo, pessoas com alto senso de pragmatismo podem dar preferência a serviços mais práticos. Já aquele indivíduo com gosto extravagante tende a apreciar componentes emocionalmente mais intensos. Outro exemplo que se pode citar é aquele aplicativo que permite chamar um transporte particular facilmente (o Uber, por exemplo). Ainda nessa categoria, estão os prazeres advindos da estimulação proporcionada por *hobbies*, bem como da percepção do sucesso. O prazer ideológico diz respeito àqueles prazeres oriundos de entidades “teóricas” (JORDAN, 2000). Cita-se como exemplo os livros e as artes (música, pintura, dança etc.). Esse tipo de prazer está relacionado à combinação entre os valores do usuário com os valores embutidos nos produtos/serviços. Ainda, estão inclusos os valores morais. Por exemplo, os usuários podem preferir os serviços de uma rede de hotel que se preocupa com questões relativas à sustentabilidade, bem como os produtos que não utilizam trabalho infantil.

A proposta de Jordan (2000) tem o mérito de oferecer aos designers uma ferramenta estética projetual com potencial para auxiliá-lo na lida com o problema de forma estruturada. Ao utilizar o modelo proposto, deve-se buscar compreender o motivo pelo qual as pessoas

buscam e experimentam o prazer. Assim, não se trata de uma teoria do prazer, mas de uma ferramenta projetual que envolve o prazer.

### **Desmet e a Estética dos *Appraisals***

Desmet (2002) teve por propósito entender a relação emocional das pessoas com eventos. Assim, propôs um modelo baseado na teoria cognitiva das emoções: a *Appraisal Theory*. Um *appraisal* diz respeito a uma avaliação da relação de significação de um estímulo e sua relevância para o bem-estar de uma pessoa que avalia. Os estímulos avaliados como contribuidores para o bem-estar despertam emoções prazerosas na pessoa. Já aqueles estímulos considerados ameaçadores ou prejudiciais despertam emoções negativas. O modelo proposto por Desmet (2002) envolve uma estimulação, uma preocupação e uma avaliação. A partir de uma preocupação e de uma estimulação, o usuário elabora uma avaliação do evento, avaliando-o como benéfico, prejudicial ou nulo. Assim, ao avaliar, o usuário atribui um significado pessoal ao evento decorrente da emoção provocada.

A relação de causalidade entre avaliações (*appraisals*) e emoções demanda compreender como a causa se estabelece e como uma avaliação desencadeia uma emoção. Com tais informações, o designer pode projetar com vistas a maximizar, minimizar e/ou evitar determinadas emoções. Em um projeto em que se almeja considerar o impacto das emoções, o designer poderia iniciá-lo elencando as emoções desejáveis como resultado de seu projeto (também, quais as emoções que gostaria de evitar). Servindo-se de uma investigação direta com os usuários, poderia buscar compreender os motivos (*appraisals*) que despertam determinadas emoções para, então, projetar considerando os elementos comumente associados ao *appraisal* desejado.

## As Dimensões do Processamento Cerebral segundo Norman

Para Norman (2008), considerando a afetividade humana, o homem é resultado de três diferentes níveis de estruturas do cérebro: nível visceral, nível comportamental e nível reflexivo. Cada nível realiza um papel diferente no funcionamento global do indivíduo e todos eles refletem a evolução biológica do cérebro.

O nível visceral é responsável por “(...) fazer julgamentos rápidos, como o que é bom ou ruim, seguro ou perigoso e pode ter suas ações inibidas ou ampliadas através de sinais de controle vindos de outros níveis” (NORMAN, 2008, p.42). Quanto ao nível comportamental, este “refere-se aos processos cerebrais que controlam a maior parte das ações” do homem, tais como “andar de bicicleta, tocar um instrumento musical, dirigir um carro” etc. Tal nível tem potencial para aperfeiçoar o nível visceral e ter suas ações aperfeiçoadas ou inibidas pelo nível reflexivo. Já o nível reflexivo refere-se à interpretação, à compreensão, ao raciocínio e à parte contemplativa do cérebro” (NORMAN, 2008). Todos os três níveis operam entrelaçados, sendo identificados na reação do homem frente ao objeto e podem ser mapeados como características de produto (NORNAM, 2008). Cada nível desempenha um papel diferente no funcionamento integral das pessoas, um modulando o outro.

Trazendo seus estudos para o campo do Design, Norman (2008) constatou que cada nível exige um estilo diferente de abordagem. Em outras palavras, “os três níveis de processamento levam a três formas correspondentes de Design: visceral, comportamental e reflexivo.” (NORMAN, 2008, p.82)

O Design visceral diz respeito aos aspectos físicos e ao impacto emocional imediato causado por um fenômeno, estimulando automaticamente os sentidos humanos. No âmbito do Design visceral, aspectos físicos como a aparência (visão), o cheiro, o toque, os

sons e os gostos predominam e são determinantes. Por exemplo, os produtos de consumo, o espaço de um restaurante, o tom de voz que um atendente utiliza, um cheiro, as evidências do serviço, todos estes aspectos ligam-se mais aos do Design visceral.

O Design comportamental está diretamente relacionado ao uso do produto ou do serviço sob o ponto de vista objetivo e refere-se à função que o produto/serviço desempenha, à facilidade com que o usuário o compreende e o opera, à eficácia com que cumpre sua função e aos demais fatores relacionados ao modo como o produto ou o serviço se comporta junto ao usuário. O Design comportamental envolve quatro componentes principais: 1) a função: refere-se à atividade para a qual o serviço ou o produto foi desenvolvido; 2) a compreensibilidade: abarca a compreensão no uso do serviço ou produto; 3) a usabilidade: refere-se aos aspectos de uso do serviço ou do produto; 4) senso físico: abarca as características como textura, superfície e peso.

O Design comportamental deve compreender e satisfazer as necessidades das pessoas do ponto de vista objetivo. Isso não quer dizer que a atenção deva centrar-se na 'função'. Contrariamente, na perspectiva do Design, quem ocupa a parte de destaque é sempre o homem, compreendido em todos os seus aspectos.

O Design orientado para a dimensão reflexiva requer que se considere o fenômeno sob o ponto de vista subjetivo e abarca as particularidades culturais e individuais, memória afetiva e os significados atribuídos aos produtos/serviços e ao seu uso, dentre outros aspectos da dimensão do inatingível. Abrange também as relações de longo prazo, a satisfação em possuir algo, a cultura e a identidade da pessoa em relação ao serviço ou produto. Por suas características, o Design reflexivo cobre um território muito vasto, pois diz respeito ao significado das coisas, às lembranças pessoais evocadas e diz respeito à autoimagem e às mensagens que são enviadas às outras pessoas,

ao significado das experiências. É por isso que a essência do Design reflexivo está no fato de que tudo está na mente do observador .

A dimensão do reflexivo envolve as relações do ser humano com determinados eventos que passam a servir como disparadores de lembranças de ocasiões nas quais tais eventos foram manuseados, consumidos e até o local onde a interação aconteceu (NORMAN, 2008). Isso ocorre porque tais eventos estão repletos de valores emocionais que os tornam significativos pela importância das memórias que suscitam naqueles que os detém.

Ao considerar os níveis de processamento cerebral, a dimensão estética do *servicescape*<sup>11</sup>, por exemplo, pode ser pensada com vistas a potencializar as emoções e sentimentos positivos que se quer presentes no espaço, assim como a identidade sonora, olfativa e tátil podem ser planejadas com o mesmo propósito (ver COSTA, 2017a). Ainda, os aspectos relacionados ao cuidado, à cortesia, à comunicação à acessibilidade etc., bem como aspectos relacionados ao branding da instituição, receberão o relevo necessário, uma vez que se entende que todos eles formam o conjunto que compõe a dimensão Estética do Serviço e que estão para além da aparência.

## 4.2. O DESIGN PARA SERVIÇOS

O setor de serviços foi reconhecido como o terceiro setor, estando ao lado da manufatura e da agricultura. O setor de serviços gera a maior parcela do Produto Interno Bruto (PIB), das maiores economias mundiais e é responsável por empregar a maior parcela de trabalhadores. No Brasil, o setor de serviços gera 69,4% do PIB (IBGE, 2010) e é responsável pelo emprego de, aproximadamente, 60% da população

<sup>11</sup> A expressão *servicescape* é um neologismo que aglutina duas ideias: 'service' e 'scape'. Diz respeito a toda a parte visível do ambiente em que se presta o serviço.

brasileira ativa. Na contemporaneidade, os serviços ocupam cada vez mais a agenda de pesquisadores e empresas, interessados em desenvolver soluções direcionadas para o desenvolvimento sustentável.

De outro lado, estudos apontam que, embora se viva em uma economia de serviços, estes ainda são, na maior parte das vezes, precários; muitas empresas ainda não o utilizam ou não o compreenderam. Ainda, outros estudos mostraram a necessidade premente de profissionais capacitados para atuarem na área, assim como o estímulo à implantação de empresas com especialidade no tema (SANTOS; COSTA, 2014). Pode-se dizer que um dos gargalos para contemplar tal demanda é a existência de ferramentas e métodos específicos para o contexto do Design para serviços, validados dentro do contexto brasileiro. Empresas exclusivamente de serviços estão surgindo em diferentes localidades e há, também, empresas que estão se transformando em empresas de soluções ao adicionarem serviços para acompanhar os seus produtos. Jan Carlson, da Scandinavian Airlines, disse (apud MORITZ, 2005, p.25): “*We don’t fly planes any more – we fulfil the travel needs of our clients.*”<sup>12</sup> Ainda, muitas empresas híbridas de serviços/produtos estão dependendo muito mais de serviços. Por exemplo, a combinação da receita da IBM foi de 68% em produtos / 32% em serviços em 1994 para 48% / 52% em 2003, uma mudança de 63% em dez anos.

Os serviços são atos, processos e atuações oferecidos ou coproduzidos por uma pessoa ou organização, para outra pessoa ou organização e não são tangíveis ou passíveis de serem possuídos e armazenados tal qual são os produtos (ZEITHAML, BITNER; GREMLER, 2011). Os produtos que fazem parte do processo são tomados como mediadores, sobre os quais os fornecedores dos serviços desempenham as ações. Desse ponto de vista, entende-se que as

12 Em tradução livre: “Nós não pilotamos mais aviões – nós atendemos às necessidades de voo dos nossos clientes.”

ofertas de hotéis, de bancos, de hospitais, de instituições de ensino e empresas de serviços públicos manifestam-se essencialmente como ações desempenhadas para os clientes ou coproduzidas por eles.

O Design para serviços surgiu aproximadamente há 15 anos e está em constante evolução, ganhando impulso significativo nos últimos anos por meio da implantação de uma rede internacional de Design para serviços (MORITZ, 2005).

O propósito do Design para serviços é projetar toda a experiência do serviço, do processo à estratégia para entregá-lo. Assim, está no âmbito do Design para serviços compreender as pessoas, os usuários, a organização, o mercado e desenvolver ideias que possam ser traduzidas em soluções possíveis de serem implementadas, bem como também implementá-las (COSTA, 2017). O designer, ao projetar um serviço, deve abordar a funcionalidade e a forma deste, com dois objetivos claros em mente: no âmbito do usuário (aquele que vai utilizar o serviço), deve-se garantir que as interfaces de serviços sejam úteis, utilizáveis e desejáveis. No âmbito do fornecedor (aquele que presta o serviço), deve garantir que tais interfaces sejam eficazes, eficientes e distintas. Nessa perspectiva, o propósito maior do Design para serviços é o de transformar o serviço entregue em algo útil, utilizável, eficiente, eficaz e desejável.

Constatou-se a quase ausência de estudos que tratem da dimensão Estética no processo de Design para serviços. Por exemplo, Freire (2011), Candi; Saemundsson (2011) e Costa (2017) apontam a dimensão Estética como uma temática que requer avanços no conhecimento por parte da comunidade do Design.

No domínio dos serviços, Garvin (1987) apontou que a Estética é uma das dimensões da qualidade. Em muitos tipos de serviços, constatou-se que uma questão nevrálgica em termos de Estética é, seguindo outra dimensão proposta por Garvin (1987), a “conformidade”

(nível de atendimento a padrões previamente especificados). Em muitas empresas, há uma dificuldade em manter a “consistência estética” dos serviços prestados aos usuários (COSTA; SANTOS, 2016). A importância da Estética para os serviços é salientada em vários estudos. Por exemplo, Fadel e Regis Filho (2009) identificaram que a tranquilidade ao utilizar os serviços e a clareza ao esclarecer dúvidas foram fatores críticos na percepção de qualidade (90%). Dentre as conclusões presentes na pesquisa de Cerchiaro (2006, p. 103), há indicações de que existem deficiências estéticas na relação entre indivíduos, em categorias que indicam cuidado (“nem me olhou”, “cuidou bem do meu pai porque já o conhecia”) e estas categorias devem estar sempre em primeiro lugar, antes das referências às instalações físicas, limpeza, enfermeiros, médicos etc. (COSTA; SANTOS, 2016).

Os trabalhos de Liu (2003) e Candi (2008) apontam que a experiência estética em serviços tem natureza multidimensional. Se no âmbito dos produtos tal avaliação pode ater-se à relação usuário x artefato, nos serviços, a percepção estética ocorre com múltiplos artefatos, múltiplos pontos de contato, de forma simultânea ou não. Assim, a percepção estética, no decorrer da jornada da experiência do usuário pelo serviço, não pode ser abordada como sendo resultante da somatória das experiências estéticas. É certo que a percepção estética de um artefato será influenciada pela percepção advinda da etapa anterior da jornada do usuário (e sua expectativa quando à etapa posterior). Ainda, outros dois elementos compõem tal avaliação estética: a percepção da relação com as pessoas envolvidas no provimento do serviço e a percepção da organização como um todo (por exemplo: brand, imagem etc.). O caráter social de parte dos pontos de contato dos serviços é relevante para a Estética, na medida em que propósitos, motivações e habilidades ao se interagir com as pessoas podem determinar a qualidade da experiência do usuário. Ainda, cabe colocar que a importância da dimensão Estética na experiência do serviço

pode variar de acordo com a natureza do serviço e da participação dos artefatos na satisfação dos anseios das pessoas.

Acerca da qualidade em serviços, a literatura aponta vários critérios de avaliação e nota-se que a maioria destes têm relação direta ou indireta com a Estética dos serviços. Abordado pelo viés da 'interação estética em serviços', Löwgren (2009 apud CHO, 2013) apresenta quatro conceitos: maleabilidade, ritmo (da interação), estrutura dramática (tensão dramática ao longo do tempo) e fluência (a elegância com que se realiza as múltiplas tarefas). Há ainda conceitos como prazer, diversão (BLYTHE et al. 2005), surpresa, encantamento (MCCARTHY; WRIGHT, 2003), respeito, consideração, contato amigável, credibilidade e educação (CHO, 2013). Na ferramenta SERVQUAL estão presentes cinco dimensões que são usadas para avaliar a qualidade de um serviço: tangíveis, confiabilidade, presteza, responsividade e empatia, incluindo desta forma tanto os aspectos tangíveis como intangíveis dos serviços. Acerca dos aspectos intangíveis destaca-se a empatia, definida como sendo a atenção individualizada que a organização oferece ao usuário, assim como a motivação do *staff* do provedor do serviço em gerar confiança e segurança no usuário.

### 4.3. DISCUSSÃO

A evolução histórica da Estética, especialmente depois de Kant (1993), que deslocou a discussão do âmbito do objeto para o âmbito do sujeito e sendo esta permeada por uma noção de natureza da qual o sujeito faz parte e na qual se deve inspirar, permite pensar em uma Estética que está no mundo, ou seja, para além do âmbito das artes e seus produtos. Sendo assim, a natureza é passível de ser contemplada esteticamente e de proporcionar uma experiência estética no sujeito da contemplação. É por isso que o estético não se esgota na Arte, uma vez que ele está presente em todos os fenômenos que se manifestam no mundo da vida.

Uma vez que se compreendeu que em ação os aspectos afetivos são importantes vetores de motivação para futuras atitudes, especialmente por serem as emoções, os sentimentos e os estados de humor definidores do rumo de cada ação, a afetividade humana tem interessado cada vez mais aos pesquisadores da área do Design. O interesse foi reforçado a partir da compreensão de que o homem estabelece relações afetivas com quase tudo aquilo que o cerca. Nesse ponto, pode-se dizer que a Estética no Design também abarca a compreensão do estético como sendo tudo aquilo que se pode, inicialmente, ser percebido sensorialmente através dos sentidos e que transforma em conhecimento via mudanças de comportamentos, de reflexão e significação. A dimensão visceral não pode ser considerada como suficiente para uma experiência estética completa. Caso isso seja considerado, reduz-se tal experiência a um nível puramente sensualista. A experiência estética necessita também dos dados oriundos do comportamento e da reflexão e somente quando os dados fenomênicos são processados conjuntamente é que uma pessoa pode vivenciar uma verdadeira experiência estética.

A criação da “*Design & Emoção Society*” pode ser considerada como outro importante fator que alavancou os estudos acerca do papel da Estética no Design, ao trazer para a discussão a questão da afetividade humana. Foi estabelecida em 1999 como uma rede internacional de pesquisadores, designers e empresas, com o intuito de difundir e de compartilhar os conhecimentos e interesses acerca do Design para a emoção. Sua missão principal é a de promover questionamentos e estimular o diálogo entre profissionais, pesquisadores e indústrias, com o propósito de integrar temas acerca da afetividade humana com o Design (THE DESIGN & EMOTION SOCIETY, 2015).

No campo do Design, encontra-se um arcabouço teórico que trata da relação afetiva na dimensão dos artefatos. Sob a ótica do Design, à medida que este abarca novos campos de atuação,

nota-se a necessidade de ampliar os estudos, acerca da afetividade humana, para além da relação homem x artefato, necessitando, assim, compreender a dimensão Estética de uma forma mais ampliada, tal qual é evidenciada por esta pesquisa. Entende-se que a primeira forma de ampliar os estudos, neste caso, inicia-se no processo educativo.

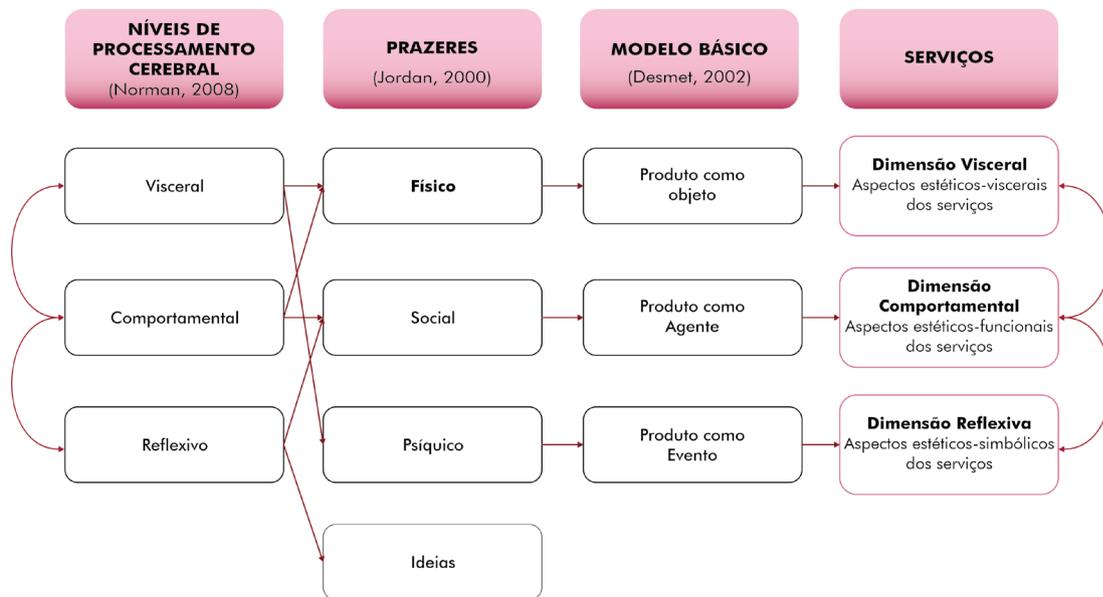
Nesta pesquisa, apropriou-se também do modelo proposto por Norman (2008) para embasar os constructos advindos dos dados coletados na fase de campo. Tal apropriação deve-se ao fato de ser a teoria de Norman (2008) amplamente utilizada no contexto do Design. Isso porque parte-se do princípio de que tanto os três níveis de processamento cerebral quanto as três dimensões do Design mostram-se consonantes com a temática da Estética. Como visto, cada nível do processamento cerebral desempenha um papel diferente no funcionamento integral do homem, sendo que um modula o outro e estes atuam de forma interdependente. Resta lembrar que na relação homem x artefato apenas um ponto de contato está presente nesta dimensão. Já no caso dos serviços, diferentes pontos de contato, presentes na jornada do usuário, influenciam na experiência total deste. Assim, as contribuições que a Estética pode oferecer precisam ser pensadas por uma perspectiva mais ampliada.

Na literatura acerca do Design para serviços, notou-se a carência de ferramentas especificamente voltadas para o estudo da dimensão Estética. Embora algumas ferramentas do contexto do Design para Serviços tragam em seu bojo a possibilidade de coletar dados estéticos (tais como o *Shadowing*, *Costumer Journey*, *Blueprint* etc.), há a necessidade de se adequar tais ferramentas para que estas possam abarcar tal função. Costa (2017a), em sua tese de doutorado, criou quatro ferramentas destinadas à coleta de dados estéticos viscerais, utilizadas para mensurar a percepção estética que um ambiente de serviço evoca nos usuários. Trata-se da Roda de Percepção Estética – RPE. Outras ferramentas como o SERVQUAL ou o SERVPERF, por exemplo, permitem a coleta de dados estéticos. No entanto, para a

efetiva eliciação desses dados, há a necessidade de interpretação mais profunda, pois não há na literatura, estudos que ofereçam respaldo direcionado para este propósito. Em ambos os casos, o profissional que interpretará os dados coletados com tais ferramentas deve ter um conhecimento mais aprofundado sobre Estética para que possa identificar e analisar tais dados.

Outro ponto a destacar é que, embora os constructos de Jordan (2000), Desmet (2002) e Norman (2008) não se refiram exatamente ao âmbito do Design para serviços, parte-se do pressuposto de que há elementos que permitem tal adaptação. A figura 21 demonstra uma aproximação entre as abordagens do Design & Emotion com o contexto dos serviços, entendendo que a Estética é o suporte que estrutura tal constructo.

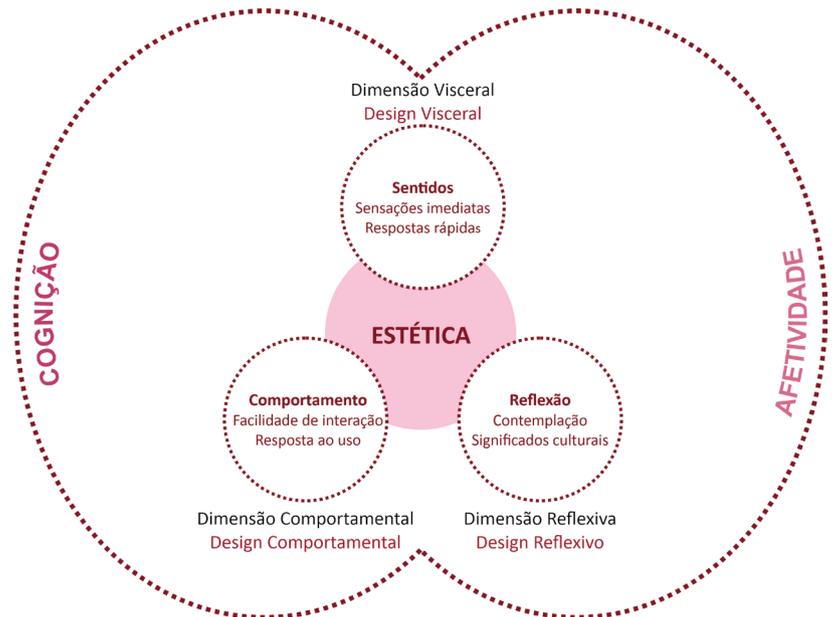
Figura 21 – Comparativo entre as abordagens do Design para Emoção e a relação com os Serviços.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Costa (2017a).

Entende-se que, a partir do ponto de vista de Norman (2008), tanto os três níveis de processamento cerebral quanto as três dimensões do Design podem ser identificados e fazem parte de um sistema de PSS e estão consonantes com a afetividade humana. A figura 22 ilustra o que foi dito.

Figura 22 – O entendimento sobre Estética.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

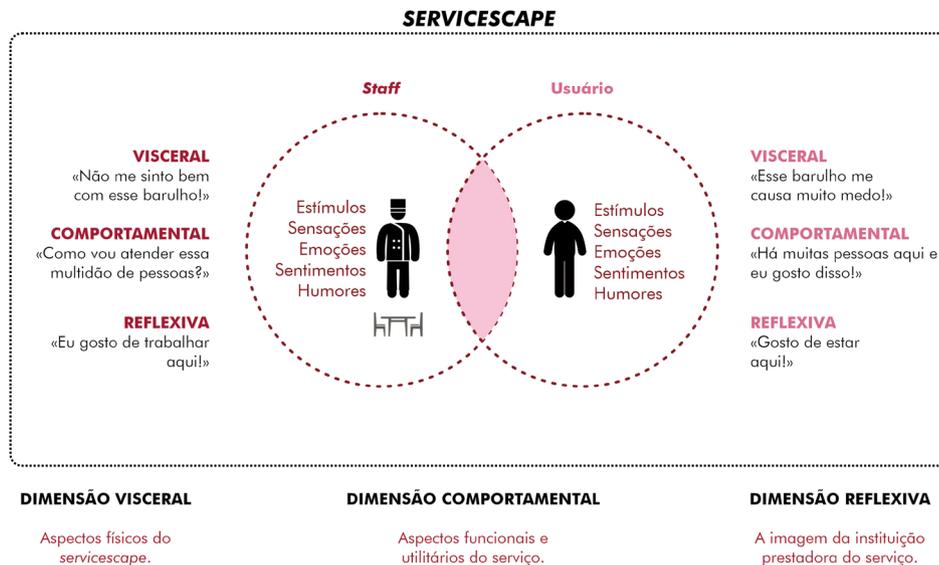
A teoria proposta por Norman (2008) traz um ponto de vista que se mostra relevante quando o propósito é o de estudar, também, a dimensão Estética no âmbito do imaterial. Por exemplo, em um serviço, encontram-se as dimensões Estéticas a partir do modelo proposto por Norman (2008). A figura 23 ilustra o que foi dito.

A partir da visão de Norman (2008) e como mostram as figuras 21 e 22, entende-se que nos serviços podem ser identificadas a dimensão visceral, ligada aos aspectos estésicos do serviço, a

dimensão comportamental, ligada aos aspectos funcionais do serviço e a dimensão reflexiva, ligada aos aspectos simbólicos dos serviços.

A partir das teorias arroladas nesta pesquisa, parte-se do entendimento de que a Estética tem por propósito estudar os estímulos e o seu impacto (afetivo) sobre o homem. No âmbito da afetividade, os estudos têm por propósito as reações afetivas do homem em relação aos estímulos. Assim, a Estética pode ser considerada, também, como um meio para se realizar os estados afetivos desejáveis nas pessoas. Por exemplo, o propósito de se projetar artefatos ou de se projetar serviços com alta qualidade estética positiva é o de induzir um panorama afetivo altamente positivos nos usuários. O contrário também é verdadeiro e o projeto de uma sala de interrogatório pode ser um exemplo<sup>13</sup>.

Figura 23 – As dimensões Estéticas presentes em um *servicescape*.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Costa (2017a).

13 Uma sala de interrogatório tem finalidades específicas, assim como o ambiente de um restaurante ou um quarto de hotel. Desse modo, deve ser a mesma projetada levando em conta tais finalidades.

As figuras 21, 22 e 23 facilitam a compreensão do papel da Estética na experiência do usuário. Assim, cabe ao designer, ao pensar um projeto, buscar maneiras de evocar emoções que possam ser vivenciadas (sentimento) e reforçadas com o estado de humor. É nesse ponto que a dimensão Estética pode contribuir, pois o ponto de partida está em compreender a maneira como usuário percebe o mundo, como ele se comporta e como se sente com relação a ele e como ele o significa. Tal percepção inicia-se com os sentidos que são os responsáveis pelo acesso ao conhecimento do mundo, passa para o âmbito do comportamento e, por fim, à maneira com o usuário se relaciona com os outros e com o mundo, no âmbito da significação. A realidade percebida tem sempre efeitos e reações afetivas correspondentes aos referenciais de cada pessoa e estes são construídos mediante o trabalho em conjunto dos sentidos, do comportamento e da reflexão, em uníssono.



5

O CONTEXTO  
DA PESQUISA  
REALIZADA

Do ponto de vista da perspectiva teórica adotada, a pesquisa aqui empreendida é de cunho fenomenológico, pois houve a intenção de compreender um recorte da realidade social. Segundo a problemática, é de natureza qualitativa. O problema centrou-se na intenção de compreender a perspectiva dos participantes envolvidos, acerca da dimensão Estética da realidade em que estavam imersos e, também, documentar, mediante evidência concreta, aspectos que poderiam ser mensurados no arcabouço de conhecimento da população investigada (ocorrência e recorrência de emoções e sentimentos, avaliação afetiva etc.). Do ponto de vista do objetivo, é de cunho exploratório-descritivo. Descritiva por buscar descrever as características do fenômeno e por seus esforços se destinarem a levantar opiniões, crenças e características de um grupo de pessoas dentro de um estudo de caso. Sendo também descritiva por concentrar seus esforços em descobrir teorias já existentes e relacioná-las de modo a resolver o problema proposto. Por fim, esta pesquisa assume também, um caráter exploratório por adicionar uma proposta nova e analisar suas implicações em um ambiente (GRAY, 2012).

Da perspectiva dos procedimentos metodológicos foram adotados a Revisão Bibliográfica e o Estudo de Caso (Cf. YIN, 2001). Para a construção da Revisão Bibliográfica foram utilizadas as técnicas de Revisão Bibliográfica Narrativa (RBN) e a Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), sendo que ambas as técnicas foram utilizadas de forma integrada. Para empreender o estudo de caso, duas ferramentas foram utilizadas: Roda de Percepção Estética e Questionário.

A utilização de tais procedimentos e ferramentas aqui descritos justifica-se pelo fato da problemática da pesquisa voltar-se ao estudo do fenômeno em seu contexto (alunos de um curso superior de tecnologia em Design). O aprofundamento no estudo do fenômeno se faz necessário uma vez que o objetivo maior é o entendimento das particularidades de uma dada realidade social. Para dar conta de tal

empreitada, duas ferramentas foram utilizadas para coletar os dados provenientes de um mesmo fenômeno estudado (YIN, 2001).

Entre 01 de agosto de 2013 e 16 de janeiro de 2014, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, SEBRAE, empreendeu uma pesquisa acerca do cenário contemporâneo do Design no Brasil. O levantamento foi realizado nos 27 estados brasileiros e teve por objetivo apresentar “(...) uma visualização e ampliar a compreensão desse cenário, além de auxiliar em novos projetos, ideias e propostas para seu crescimento e aperfeiçoamento junto às micro e pequenas empresas.”

A referida pesquisa demonstrou que, no Brasil, existem cerca de (SEBRAE, 2014, p.8-9): 229 Cursos Superiores de Tecnologia em Design; 223 Cursos de Bacharelado em Design; 93 Cursos de Pós Lato Sensu em Design; 15 Cursos de Pós Stricto Sensu em Design; 27 Eventos Acadêmicos relacionados ao Design; 762 Bolsas de Estudo diretamente relacionadas ao Design; 23 Instituições que promovem Pesquisas em Design.

Com relação ao ensino, encontra-se no estado do Paraná (Cf. SEBRAE, 2014): 11 Cursos Superiores Tecnológicos em Design; 19 Cursos de Bacharelado em Design; 03 Cursos de Pós Lato Sensu em Design; 1 Curso de Pós Stricto Sensu em Design (mestrado e doutorado).

Presentes na cidade de Curitiba com relação ao ensino, existem (Cf. SEBRAE, 2014): 4 Cursos Superiores de Tecnologia em Design; 13 Cursos de Bacharelado em Design; 1 Curso de Pós Lato Sensu em Design; 1 Curso de Pós Stricto Sensu em Design (mestrado e doutorado);

Segundo Costa, Braga e Santos (2014, p.158), o “(...) termo ‘Design Industrial’ já era usado no Brasil nos idos dos anos de 1850. Todavia, não dizia respeito a uma categoria profissional, mas à denominação de uma disciplina que era ministrada no curso noturno da

então Academia Imperial de Belas Artes.” Segundo Denis (2000), por volta do ano de 1950 é que apareceram as primeiras tentativas de implantação de uma escola de Design no Brasil, na cidade de São Paulo.

A primeira instituição a oferecer um Curso Superior de Design, em nível de graduação, também considerada pelos historiadores como o “marco histórico do Design no Brasil” (COSTA, BRAGA e SANTOS, 2014, p.161), foi a ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial”, fundada em 25 de dezembro de 1962, no então estado da Guanabara.

No Paraná, os primeiros Cursos Superiores em Design foram implantados no ano de 1975, em Curitiba, sendo a Universidade Federal do Paraná - UFPR e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná as instituições pioneiras (COSTA, BRAGA e SANTOS, 2014). Também, foi na capital paranaense que se iniciou o primeiro curso *stricto sensu* em Design. Mais exatamente, no ano de 2005 foi que a CAPES aprovou a abertura do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Design na UFPR - PPGDesign. Todavia, foi somente em 2012 que o programa obteve autorização para iniciar o curso de Doutorado, sendo que a seleção da primeira turma iniciou em julho de 2012. O PPGDesign da UFPR é o primeiro programa *stricto sensu* implantado na região sul do Brasil e o quinto programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design do Brasil.

Diante do cenário traçado e da inegável importância de se desenvolver pesquisas que inter-relacionam a Estética, o Design e a Educação, nasceu o interesse por investigar o tema. Para que se pudesse responder ao problema colocado e atingir os objetivos traçados nesta pesquisa, foi necessário recortar do macro cenário, um microcenário.

Segundo o Ministério da Educação, MEC, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) são cursos superiores de graduação, de natureza especial. Trata-se “(...) de um curso (...) que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações

e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços.” (MEC, 2016, p.181). Tais cursos objetivam desenvolver “(...) competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, tendo em vista o desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico.” (MEC, 2016, p.181). Os estudantes concluintes do ensino médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo estão aptos a cursá-los. Por determinação do MEC, os “(...) graduados nos Cursos Superiores de Tecnologia denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação.” (MEC, 2016, p.181).

No “Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia”, lançado pelo MEC em 2016, constam 134 denominações de Cursos Superiores de Tecnologia, divididos em 13 eixos tecnológicos. Os CST em Design estão contidos no eixo tecnológico denominado “Produção Cultural e Design” (MEC, 2016, p.98) e neste encontram-se 14 descritores de cursos, dentre eles, o “Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico” (MEC, 2016, p.5).

O Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico, que foi estudado, iniciou suas atividades em 2007, sendo que nos quatro primeiros anos foram ofertadas vagas somente no período noturno. Hoje, há vagas para o período matutino e noturno. Anualmente, entre 110 e 150 alunos ingressam no curso e, entre 80 e 90 alunos se formam.

Segundo informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>14</sup>, sua concepção espelhou “(...) na tradição de formação da Bauhaus (ciclo teórico e prático em oficinas), amparado pelos

14 Obtido junto à coordenação do curso. O documento original também está disponível na biblioteca da instituição para consulta.

recursos tecnológicos da contemporaneidade, para atender às resoluções de regulamentação do Centro Universitário e às demandas profissionais contemporâneas.” Ainda, o referido curso “(...) oferece unidades curriculares sob dois eixos de conhecimento: 1. Formação Humana e Social; 2. Formação Profissional: 2.1. Teórico-profissional; 2.2 Prático-profissional.”

O CST em Design Gráfico está organizado em módulos semestrais, cada um dos quais conferindo certificados de qualificação profissional aos concluintes. A carga- horário total do curso é de 1600 horas, mais 200 horas de atividades complementares, perfazendo o total de 1800 horas de trabalho acadêmico efetivo. O prazo para integralização do curso é de, no mínimo, dois anos e, no máximo, quatro anos.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Design Gráfico, o egresso do curso terá as seguintes competências ao final do curso:

1. Representar ideias e conceitos da comunicação visual através da técnica do desenho gráfico bidimensional utilizando as leis da composição, da semiótica e das artes gráficas para a criação do projeto gráfico criativo e original.
2. Ilustrar projetos gráficos através das diferentes técnicas de renderização para a representação de ideias e finalização do material gráfico.
3. Utilizar os softwares de computação gráfica editorial para elaborar ideias e conceitos da comunicação visual em diferentes suportes editoriais e publicitários de modo criativo e original.
4. Utilizar os softwares de computação em ambiente WEB para a elaboração de homepages e projetos de animação aplicados a diferentes suportes digitais a partir dos conceitos de ergonomia e usabilidade em interface com os usuários.
5. Criar projetos de identidade gráfica aplicando os princípios do layout, da legibilidade, da inteligibilidade, da signologia e dos estudos de repertório e posicionamento mercadológico, de

modo criativo e original, para otimizar as relações de consumo, de identidade e de representação visual de uma marca.

6. Aplicar os conhecimentos e referências culturais do design de modo interdisciplinar e sustentável para a solução de projetos gráficos.

7. Gerenciar projetos e equipes de design gráfico de modo articulado, empreendedor e inovador para atender as demandas humanas de interface de comunicação e dos setores produtivos locais e regionais.

8. Promover o desenvolvimento humano no contexto organizacional e agir como facilitador nas relações interpessoais, por meio da adoção de ferramentas e tecnologias de desenvolvimento interpessoal, potencializando indivíduos e grupos e garantindo bom clima organizacional.

9. Planejar e executar processos comunicacionais, utilizando corretamente as estruturas de linguagem, na comunicação oral e escrita, considerando o público-alvo e os resultados esperados.

10. Desenvolver postura empreendedora, aliando conhecimentos técnicos à busca de novas soluções ou novas e melhores formas de resolver problemas em seu ambiente profissional.

11. Elaborar produção científica em design favorecendo o reconhecimento das interfaces humanas e a aplicabilidade das artes e do design em ambientes, produtos ou na comunicação visual a partir de relações entre as categorias de composição, forma e função do design em contextos histórico-sociais. (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA, 2014).

O desenvolvimento das competências previstas no perfil do egresso é efetuado em módulos: A, B, C e D. Todos os módulos estão compostos por suas respectivas disciplinas e oferecem certificações parciais: Módulo A: Design de Superfície. Certificação: Assistente em Design de Superfície. Módulo B: Design Editorial e de Identidade Visual. Certificação: Assistente em Design Editorial e Identidade Visual. Módulo C: WEB Design. Certificação: Assistente em WEB Design. Módulo D: Gestão do Design. Certificação: Assistente em Gestão do Design.

De acordo com o PPC do CST em Design Gráfico, a Matriz curricular é composta por 24 disciplinas, conforme ilustra o quadro 02.

**Quadro 2 – Matriz Curricular do CST em Design Gráfico.**

<b>Módulo A</b>					
<b>Nome da Disciplina</b>	<b>C.H. 50 min.</b>	<b>C.H. 60 min.</b>	<b>Cred. Ac.</b>	<b>Cred. Fin.</b>	
1	Leitura e Produção de Textos		72	4	4
2	Artes Gráficas	72		4	4
3	Composição Gráfica	72		4	4
4	Ideias e formas em design	72		4	4
5	História da Arte	72		4	4
6	Projeto Integrador I		90	5	0
	<b>Total do Período</b>	<b>288</b>	<b>162</b>	<b>25</b>	<b>20</b>

<b>Módulo B</b>					
<b>Nome da Disciplina</b>	<b>C.H. 50 min.</b>	<b>C.H. 60 min.</b>	<b>Cred. Ac.</b>	<b>Cred. Fin.</b>	
7	Sociedade e Contemporaneidade		72	4	4
8	Computação no design editorial e Tipografia	72		4	4
9	Produção e tratamento de imagens editorial	72		4	4
10	Direção de arte e identidade visual	72		4	4
11	Design editorial e processos gráficos	72		4	4
12	Projeto Integrador II		90	5	0
	<b>Total do Período</b>	<b>288</b>	<b>162</b>	<b>25</b>	<b>24</b>

<b>Módulo C</b>					
<b>Nome da Disciplina</b>	<b>C.H. 50 min.</b>	<b>C.H. 60 min.</b>	<b>Cred. Ac.</b>	<b>Cred. Fin.</b>	
13	Organização e Novas Tecnologias		72	4	4
14	Criatividade	72		4	4
15	Design de animação	72		4	4
16	Produção de web sites	72		4	4

17	Produção Audiovisual	72		4	4
18	Projeto Integrador III		90	5	0
Total do Período		288	162	25	20

Módulo D					
	Nome da Disciplina	C.H. 50 min.	C.H. 60 min.	Cred. Ac.	Cred. Fin.
19	Marketing		72	4	4
20	Cenários do design	72		4	4
21	Gestão empreendedora	72		4	4
22	Projeto em design	72		4	4
23	Negócios em design	72		4	4
24	Projeto Integrador IV		90	5	0
Total do Período		288	162	25	20

Fonte: CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA (2014).

Examinando a Matriz Curricular do referido curso, nota-se que não há uma disciplina específica que trate da Estética. Para compreender a estruturação da Matriz curricular, foi necessário examinar as ementas das disciplinas que a compõe, bem como as bibliografias (básica e complementar) de cada disciplina. Disso, percebeu-se que: 1) não há uma disciplina específica para a abordagem das questões relativas à Estética; 2) a dimensão estética é abordada de forma parcial, em disciplina como: Ideias e formas em design, História da Arte, Design Editorial e Processos Gráficos, Produção de Web Sites e Cenários do Design; 3) tomando por base as ementas e as bibliografias das disciplinas de Design Editorial, Processos Gráficos e Produção de Web Sites, constatou-se que a abordagem da Estética se dá pelo viés da visualidade e da aparência; 4) Não foi possível determinar, com base nas ementas e bibliografias das disciplinas de Ideias e formas em design, História da Arte e Cenários do design, o viés de abordagem acerca da Estética. Infere-se que a abordagem predominante esteja consonante com a segunda e com a terceira interpretação de aqui apresentada.

Em 2015, o corpo docente atuante no referido curso era composto por 18 professores, sendo que 8 docentes detinham o título de mestres e 10 docentes detinham o título de especialistas. Também, com relação ao corpo docente, este era formado por profissionais com diferentes formações: bacharéis em Design (5), bacharéis em Publicidade e Propaganda (5), bacharéis em Arquitetura (1), bacharéis e licenciados em Artes (2) etc.

Para que o aluno possa receber o diploma de conclusão do curso, é necessário o cumprimento de 200 horas complementares comprovadas em atividades diversas. Tais atividades devem estar correlacionadas com a área do Design, assim como participação em eventos culturais, realização de cursos, estágio em escritórios de Design, apresentação externa de trabalhos e demais atividades relacionadas ao Design.

Para a coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos: a Roda de Percepção Estética – RPE (COSTA, 2017a) e Questionário. A seguir, explica-se o motivo pelo qual cada instrumento de coleta de dados foi utilizado:

1 – Roda de Percepção Estética – RPE: com esta ferramenta, o propósito foi o de verificar se os alunos conseguiam avaliar afetivamente um espaço, utilizando a visão, ou a audição, ou o olfato ou o tato. 2 – Questionário on-line: esta ferramenta foi construída com o propósito de coletar as significações de Estética segundo a percepção dos alunos do primeiro e do quarto períodos de Curso Superior de Tecnologia em Design.

Um dos propósitos da presente pesquisa foi o de identificar as significações de Estética que emergiam no discurso de alunos do CST em Design. Dada a quantidade de respondentes e o tempo imposto pela instituição para a coleta de dados, o questionário mostrou-se como o instrumento mais adequado a ser utilizado. Optou-se pelo questionário

on-line, utilizando a plataforma *Google Forms*<sup>™</sup>, pela facilidade que a plataforma oferece para a coleta e o armazenamento dos dados. Ainda, tal modalidade mostrou-se consonante com a realidade e com as habilidades do público-alvo.

O questionário estava composto por três questões: 01 – No seu entender, o que é Estética?; 02 – Na sua opinião, para que serve a Estética? 03 – Quando você ouve a palavra Estética, o que lhe vem à sua cabeça?

As duas primeiras questões eram do tipo “aberta” e, a última, fechada. Na última questão, os respondentes poderiam marcar uma ou mais, dentre as seguintes opções: “Arte”, “Beleza”, “Sentimento”, “Emoção”, “Mundo”, “Feio”, “Cuidados com o Corpo”, “Clínicas/Centro de Estética” e “Outros”. À exceção do termo “Mundo”, os demais foram selecionados com base na literatura consultada. O termo “Mundo” foi colocado em decorrência da definição de Estética que foi adotada nesta pesquisa.

Para analisar os dados coletados com as RPEs, foram utilizadas as instruções oferecidas por Costa (2017a). Os dados coletados com o questionário aplicado aos respondentes são de natureza qualitativa e para analisá-los, optou-se por utilizar a metodologia apresentada por Aguiar e Ozella (2006; 2013). Segundo os autores supramencionados, o procedimento para análise empregando os núcleos de significação também pode ser aplicado aos questionários. Sendo assim, seguiu-se as orientações de Aguiar e Ozella (2006; 2013) no processo de análise de tais dados.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados e as análises obtidos a partir dos dados coletados e, a seguir, os mesmos serão discutidos.

6

SIGNIFICAÇÕES  
DE ESTÉTICA

As significações de Estética aqui arroladas, foram coletadas junto a alunos de um curso superior tecnológico (CST) em Design. Tal curso tem duração de dois anos (quatro semestres) e oferece turmas em dois períodos: matutino e noturno. Para atingir os objetivos propostos, alunos do primeiro e do quarto semestre, tanto do período matutino, quanto do noturno, participaram da pesquisa.

Ao todo, 77 alunos responderam ao questionário e 89 responderam às RPEs. No geral, a participação dos alunos, na coleta dos dados, correspondeu a 88% no período matutino e a 87% no período noturno. Ressalta-se que alguns alunos não estavam presentes quando as RPEs foram aplicadas ou não responderam ao questionário on-line. Assim, há diferenças no número de participantes em cada um dos instrumentos. No entanto, tal diferença não interfere nos resultados obtidos, dada a quantidade de alunos que foram envolvidos na pesquisa.

A seguir serão apresentados os resultados e as análises acerca dos dados coletados com o emprego do questionário on-line e, posteriormente, os resultados e as análises dos dados obtidos com a ferramenta RPE (COSTA, 2017).

## 6.1 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO SOBRE ESTÉTICA

Os núcleos de significação, baseados no movimento dialético dos participantes, revelam os modos de pensar, agir e sentir dos mesmos (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Sendo assim, o propósito agora é o de demonstrar como os núcleos de significação foram deduzidos e sistematizados, bem como discutir os resultados obtidos.

Fazendo uso de uma planilha, as respostas para as questões 01 e 02 foram dispostas na primeira coluna. A segunda coluna ficou reservada para a relação dos pré-indicadores e a terceira, para os

indicadores. Para atingir os propósitos do estudo, foram criadas duas planilhas, uma para cada período do Curso Superior de Design e outra para os respectivos dados que foram elencados. A análise considerou ambas as planilhas.

Seguindo as orientações de Aguiar; Ozella (2006; 2013), a primeira etapa deu-se com a realização da leitura flutuante. Sem a intenção de selecionar quaisquer informações e nesta etapa foi possível identificar alguns termos nas falas dos participantes, o que possibilitou vislumbrar alguns temas relevantes para a análise, considerando a totalidade dos dados.

A segunda etapa, que prevê a identificação dos pré-indicadores, deu-se com o trabalho de relacionar as respostas dos participantes, considerando a recorrência das falas, a frequência com que se repetiam nas respostas, as contradições e reiteraões internas. Salienta-se que os pré-indicadores emergem da leitura reiterada dos dados e, após isto, aglutinados. São eles que viabilizam a identificação dos indicadores, passo fundamental para a identificação dos núcleos de significação. Na presente etapa, foram identificados 21 pré-indicadores para cada uma das questões respondidas pelos alunos do primeiro período do CST em Design e 59 pré-indicadores para cada uma das questões respondidas pelos alunos do quarto período do CST do mesmo curso.

A terceira etapa deu-se com a identificação dos indicadores, a partir do material elaborado na etapa anterior. Embora na etapa dois os pré-indicadores tenham sido relacionados considerando o período cursado pelos respondentes, notou-se a existência de semelhanças e, portanto, nesta terceira etapa, os dados foram considerados conjuntamente. Os indicadores identificados em cada uma das questões estão presentes no quadro 3.

Quadro 3 – Os indicadores identificados.

Questão	Indicadores
<p><b>Questão 1 – No seu entender, o que é Estética?</b></p>	<p>A Estética diz respeito à aparência; a Estética circunscreve ao belo e ao agradável; Estética como padronização da beleza e do gosto; Estética diz respeito à harmonia; Estética como formadora da beleza; Estética como Percepção de categorias Estéticas; Estética como algo necessário e superficial; Estética como criação da beleza; Estética como conhecimento; Estética como o senso comum; Estética como coerência visual; Estética como organização; Estudo da Beleza; Estética como Emoção/Sentimento; Estética como Reflexão sobre a beleza; Estética como Avaliação.</p>
<p><b>Questão 2 – Na sua opinião, para que serve a Estética?</b></p>	<p>A Estética intervém nos aspectos relacionados à aparência dos fenômenos; Estética como disciplina de estudo; Estética como veículo de comunicação; Estética como padronização; a Estética se volta para as categorias estéticas; Estética como estímulo da percepção; a Estética se volta para o belo e para o harmonioso; a Estética como cuidado da beleza; Estética como conhecimento sensível; Estética como forma de protesto; Estética como definição do gosto.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Na última etapa, os seguintes núcleos de significação foram identificados a partir das respostas dos alunos do primeiro e do quarto período do CST em Design e estão elencados no quadro 4.

Quadro 4 – Os Núcleos de Significação identificados.

Indicadores	Núcleos de significação
A Estética diz respeito à aparência; Estética como coerência visual; A Estética intervém nos aspectos aparentes dos fenômenos; A Estética como padronização da beleza e do gosto; A Estética serve para instituir padrões; Estética como organização; A Estética como padronização; Estética como avaliação; Estética como definição do gosto; Estética como o senso comum.	A Estética diz respeito à aparência
A Estética diz respeito à aparência; Estética como coerência visual; a Estética intervém nos aspectos aparentes dos fenômenos; Estética como padronização da beleza e do gosto; a Estética serve para instituir padrões; Estética como organização; Estética como padronização; Estética como avaliação; Estética como definição do gosto; Estética como senso comum.	A Estética diz respeito à aparência
A Estética circunscreve-se ao belo e ao agradável; Estética diz respeito à harmonia; Estética como formadora da beleza; Estética como criação da beleza; a Estética se volta para as categorias estéticas; a Estética se volta para o belo e para o harmonioso; Estética como Percepção de categorias estéticas.	A Estética a partir de categorias estéticas

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O processo finalizou com a análise dos núcleos de significação e dos internúcleos e com a apresentação de outros significados de Estética. As análises e a discussão serão apresentadas a seguir.

## 6.2 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Após as etapas anteriores, o próximo passo foi refletir e discutir acerca dos dados levantados, com o propósito de se chegar aos

sentidos que os alunos do CST em Design atribuíam à Estética. O processo iniciou com a análise intranúcleo para que fosse possível avançar para a análise internúcleo.

### *6.2.1. A Estética diz respeito à Aparência*

Nesse primeiro núcleo aparecem os indicadores que relacionam a Estética à aparência e esta significação está presente, de forma geral, tanto nas falas dos alunos do primeiro período, quanto nas falas dos alunos do quarto período do CST em Design.

De acordo com as falas dos respondentes, nota-se que o substantivo aparência é entendido em seu sentido dicionarizado, que diz respeito aos aspectos pelo qual se julga algo ou alguém, à exterioridade e à aparência (PRIBERAM, 2017). Aparência aqui diz respeito também à manifestação e à revelação da realidade. Portanto, conhecer significa confiar na aparência, deixando-a aparecer, desta forma a relação com a verdade é a de semelhança ou de identidade (ABBAGNANO, 2007). Nessa direção, aparência deve ser entendida como sendo algo tangível e concreto e que pode ser percebido pelo sentido da visão.

Indicadores como “A Estética diz respeito à aparência” aparece nas falas dos respondentes quando estes dizem que “Estética é a aparência de algo.”, “Estética é a aparência visual de algo.”, Estética “é a aparência externa, visual das coisas.” e/ou “O que avaliamos por seu visual.” etc. Por tais falas, percebe-se que é por meio da aparência que se reconhece a própria realidade. A outra acepção do termo aparência, a que diz respeito à “ocultação da realidade” (ABBAGNANO, 2007, p.79), não apareceu nas falas dos respondentes. Aparência não é entendida no sentido de que ela vela ou obscurece a realidade das coisas, sendo esta conhecida quando se transpõe a aparência e se prescinde dela, tal como indica a Estética platônica. Nesse sentido,

conhecer algo significa libertar-se das aparências, e a verdade aparecerá por contradição e por oposição. Ressalta-se que essas duas acepções de aparência intrincaram-se de várias formas na história da humanidade ocidental e não há o significado que é certo ou errado, mas sim, o que é corrente e utilizado. O importante é ter em vista que são duas formas diferentes de encarar a realidade. Não se deve crer cegamente em tudo que aparece, assim como não se deve desprezar as aparências, como mostraram Platão e Aristóteles, por exemplo. De acordo com a Estética platônica, das aparências sensíveis só se pode ter conhecimento verossímil ou provável, dada a sua natureza incerta e fugaz. Trata-se de um conhecimento que não difere em grau, mas sim em qualidade, de um conhecimento científico ou racional que tem como ponto de partida e de chegada o ser. Platão admite uma relação de semelhança entre a aparência e a realidade, mas não demarca os limites entre ambas. Esse avanço coube a Aristóteles que aponta, em sua Estética, o reconhecimento da neutralidade da aparência, sendo esta tida tanto como sensação quanto como imagem e, portanto, pode ser tão verdadeira quanto falsa. Disso pode-se afirmar que erram os que consideram como verdadeiro tudo o que aparece, pois deveriam ter em conta a realidade dos sonhos. Entende-se que a aparência não carrega nenhuma garantia de verdade e só o juízo intelectual a respeito dela também não é suficiente para poder certificá-la ou refutá-la, pois o conhecimento sensível também deve mediar este processo, para evitar a sua redução a um racionalismo puro. No entanto, deve-se ter em mente que está na aparência o ponto de partida da própria pesquisa científica já que “(...) como demonstra o que os matemáticos fazem em relação às aparências astronômicas, deve partir das aparências físicas e, portanto, da observação das coisas vivas e das suas partes para passar depois à consideração das razões e das causas” (ABBAGNANO, 2007, p.80). Em outras palavras, parte-se da aparência para buscar a verdade, uma vez que esta é reconhecida e só pode ser adequadamente reconhecida em sua necessidade mediante o uso do intelecto e da sensibilidade. Entende-se que menosprezar ou

mesmo desconsiderar o conhecimento que a sensibilidade provê é chegar a uma meia verdade, uma vez que é pela via dos sentidos o primeiro contato do homem com a natureza e é a primeira forma de conhecimento que o homem utiliza para conhecer a realidade que o circunda. Em outros termos, a aparência é o ponto de partida para a busca da verdade que, porém, só é reconhecida em sua necessidade mediante o uso dos princípios do intelecto por meio do conhecimento provido pelos sentidos. É tarefa da Educação, especialmente da Educação Estética, estimular ambas as formas (intelecto / sentido), já que ambas geram dados que irão compor o conhecimento.

Abordando a literatura, nota-se que, de um lado, os céticos tomam a aparência como o critério da verdade e da conduta e, assim, seria impossível passar além da aparência e julgá-la. De outro lado, as orientações de cunho neoplatônicas consideram que todo o mundo sensível é aparência, isto é, manifestação do mundo inteligível, e este último como aparência ou imagem de Deus. Assim, percebe-se que, deste ponto de vista, o mundo só pode ser uma teofania, já que toda a criação manifesta a essência de Deus que se torna aparente e visível nela e mediante ela. E ao homem, o que lhe cabe nesse processo? Apenas descortinar algo que está pronto e acabado? Crê-se que não, pois assim, o pensamento humano criativo e inventivo seria apenas uma utopia e o papel da Educação resumir-se-ia na mera tarefa de ensinar maneiras de descortinar o que já está pronto.

Com a Estética de Kant, a aparência perdeu o caráter enganoso. A aparência é o fenômeno da intuição sensível e da experiência. Examinando a Estética kantiana, entende-se que são os fenômenos a única realidade que o homem pode conhecer. Por isso, a aparência fenomênica tem este nome para ressaltar as suas conexões com as condições subjetivas do conhecer e para distingui-la do hipotético conhecimento numênico, de tal forma a estabelecer com clareza os seus limites (ABBAGNANO, 2007, p.80). Por outro lado, na Estética

hegeliana, a aparência fenomênica é tomada como sendo a própria essência, ou seja, aparência e essência não se opõem, uma vez que se identificam: a aparência é a essência que existe na sua imediação.

Na contemporaneidade, dos pontos de vista objetivo ou ontológico, aparência e ser são iguais. Sob a influência da perspectiva da Fenomenologia, a consideração da relação entre parecer e ser deixou de ser feita, pois se algo parece, ele é. A relação é feita no plano objetivo das experiências diferentes ou dos graus diferentes de experiências. Quem baseia suas construções em determinado grupo de experiências ou em um dado tipo de realidade, tende a julgar menos reais ou significantes as outras formas de experiência ou os outros tipos de realidade. Por exemplo, alguém que privilegia a consciência, geralmente considera menos significativa a experiência sensível, e vice-versa. Ademais, o que é aparente é tomado como aparência de alguma coisa e, portanto, tomado como realidade, como real. Assim, a relação entre realidade e aparência configura-se como relação entre realidade e imagem, ou realidade e símbolo e, em todo caso, entre dois graus ou determinações objetivas. Mas isso pode enganar. Por exemplo, há tipos de polímeros que imitam o aço. Jogos de formas podem ser usados para dar a impressão de um espaço amplo ou pequeno, reto ou curvo etc. (veja os trabalhos de Maurits Cornelis Escher, por exemplo).

Essa perspectiva filosófica mostra a dificuldade de se discutir o que vem a ser a aparência e, portanto, fica mais fácil de compreendê-la quando esta é tomada pelo seu viés de realidade, de concretude. Assim, a aparência e, portanto, a Estética, é “o que você vê (...)”, é a “visão sobre alguma coisa tangível.” Nesse caminho, nota-se que o que se sente pelo tato, pelo olfato, pela audição e pelo paladar, assume um caráter abstrato, sendo tratado, quando muito, como sensação, pois não é visualmente concreto. Mas o que é o gosto de uma fatia de bolo de chocolate? O que é o toque suave da pessoa amada? O que é o cheiro de esgoto que se sente ao margear um rio de uma

grande cidade? O que são os sons caóticos de uma via movimentada? Apenas sensações? Não. Tratam-se de dados concretos que também são captados pelos sentidos humanos e que são fundamentais para respaldar uma experiência estética. De acordo com as falas dos alunos, tais sensações não compõem uma experiência estética, pois não sendo aparência, não existem. Infere-se que tais informações dificilmente são convertidas em conhecimento. A Educação contemporânea deveria estimular a transformação das informações oriundas dos sentidos no processo cognitivo, uma vez que o conhecimento é resultante do sensível e do racional.

Dentre os diversos fatores que podem explicar essa hegemonia da visualidade no âmbito do Design, um deles merece destaque, é o fato de que grande parte das publicações, utilizadas para o ensino da Estética e presentes na maioria das bibliografias que estruturam os Cursos Superiores de Design, centra-se no sentido da visão. Por exemplo, podem ser citadas as obras de Arnheim (1978), Gomes Filho (2000; 2003); Löbach (2000) e Bürdek (2006).

A obra de Bürdek (2006), por exemplo, ao tratar sobre o conceito das funções dos produtos, menciona a “função estético-formal”, ressaltando a importância de conceitos como “ritmo, proporção e harmonia” do ponto de vista da visão. No entanto, não faz nenhuma menção a como tais conceitos estão relacionados com os demais sentidos humanos e como tais sentidos desempenham um papel fundamental na percepção e na significação daquilo que é o resultado do Design. Ao adentrar em teorias como a Semiótica, por exemplo, o autor supramencionado detém-se nos conceitos de Índices e Símbolos e pouco discute acerca dos Ícones. Ora, os ícones dizem respeito às qualidades daquilo que o signo representa e, por sua constituição, as qualidades, para serem significadas, são sentidas. Nesse caso, a percepção sensória é a primeira via a ser acionada e sua contribuição qualitativa na significação do fenômeno é proporcional à percepção qualitativa do sentido.

A obra do professor Hsuam-An, lançada em 2017, propõe discutir os conceitos e os métodos utilizados no Design. Os dois tópicos, nos quais o autor se propõe a tratar sobre Estética, estes também se resumem ao que se pode chamar de uma “Estética da visualidade” ou “Estética da aparência”, pois em seu entender, a Estética é a “(...) qualidade visual do objeto” (HSUAM-NA, 2017, p.88). Em outra passagem, o autor evidencia o caráter limitado que concede à Estética quando diz que por “(...) ser mais perceptível o aspecto visual de um produto, a estética torna-se, frequentemente, a primeira preocupação dos designers.” (HSUAM-NA, 2017, p.89). A obra supramencionada não acrescenta nada de novo à discussão sobre Estética pois, além de se tratar de uma compilação de dados de autores ancestrais, pauta-se em uma Estética que seria adequada ao ensino do Design nos idos da Bauhaus.

Não se tem por intenção negar ou emascular a importância do aspecto visual. O que se propõe é que se alargue o horizonte. A questão que se coloca é para além, pois toda a criação humana traz em seu bojo suas múltiplas qualidades aestheticas.

Nas abordagens Estéticas, especialmente na Estética gestaltista e na Estética behaviorista, o sentido da visão é o mais proeminente. No caso da Estética gestaltista, a visualidade permeia todas as suas leis, sendo que estas só podem (e se é que podem) ser estendidas aos outros sentidos humanos por analogia. Como foi o apresentado, todas as leis da Gestalt estão direcionadas para o sentido da visão, quando se ocupa da análise dos fatores organizacionais da forma e de seus princípios. É essa a forma de perceber os fenômenos que estão presentes nas falas dos respondentes, quando entendem que a Estética coordena “(...) uma distribuição harmoniosa (ou não) de um layout, uma superfície ou algo próximo disso.” Na Estética Behaviorista, entende-se que é a visão o sentido responsável por estimular o observador, disparando processos de excitação que podem levar o

sujeito a sentir prazer ou desprazer. Quando se fala que a Estética está relacionada com a “beleza plástica de algo ou alguém.”, ou mesmo que a Estética diz respeito ao “visual agradável e harmonioso.”, nota-se que é a sensação de prazer visual que norteia tais considerações.

Embora hegemônico, o sentido da visão, assim como os demais sentidos, enfrenta o que Duarte Jr. (2004) chama de “anestesia dos sentidos”, decorrente, dentre outros fatores, do uso instrumental da razão humana e, de uma perspectiva epistemológica, da negação do saber sensível. Esse último fato remonta à Grécia Antiga e, embora tal negação tenha sido denunciada por diversos e diferentes autores (DUARTE JR., 2004; DAMÁSIO, 2009, 2011 etc.), ainda constitui um grande obstáculo a ser vencido, com urgência, pela Educação contemporânea.

Muitos dos respondentes disseram ser a Estética uma forma de padronização e isto pode ser constatado nas seguintes falas que dizem que a Estética “(...) pode ser considerada como um padrão de beleza” e que Estética é um “Padrão criado do que é feio ou bonito.” Ainda, outro respondente diz entender a Estética como “(...) um julgamento sobre o que é bonito e feio. Bonito é o padrão que tudo e todos devem seguir. Tudo relacionado à beleza.” Em uma sociedade, na qual quase todos os aspectos recebem a atenção de produtores e vendedores de mercadorias e serviços, que ditam o que se deve vestir, o que se deve consumir, como se deve comportar, no que se deve crer etc., tudo é cuidadosamente ensinado pelos meios midiáticos, aliados a poderosas instituições industriais. Assim, torna-se difícil não se reduzir ao que Lasch (1986) chama de “mínimo eu”. O que se vê são padrões ditados e disseminados, especialmente pela moda (nas artes, no vestuário, nos costumes, nos produtos, nos valores, na política etc.), em que se muda de opinião e de estilo constantemente para que não se fique “por fora” ou se torne “over”, “*démodé*” ou “out”. Nesse ponto, vê-se que a racionalidade mercantil contemporânea compreendeu

como converter a rebeldia dos consumidores e a oposição a produtos e serviços industrialmente produzidos, em ações capazes de gerar dividendos, ações estas respaldadas pela moda, pela excessiva exposição midiática e pela busca incansável por likes.

A beleza, paulatinamente, passou a ser padronizada a partir da estreita visão calcada em modelos ideais de harmonia e pureza, todavia decalcada na concepção de que o belo implica padrões consagrados pelo grande público suscetível às modas e aos ditames da indústria cultural. A experiência da beleza é imposta verticalmente e, assim, não pode ser plenamente vivida, pois não há lugar para tal experiência em uma sociedade que se preocupa em demasia com o acúmulo de bens e com a quantidade de visualizações a *likes* nas redes sociais.

Entende-se que limitar a Estética à aparência cinge demasiadamente seu escopo de abrangência. Embora compreensível, uma vez que a aparência é privilegiada, nota-se que a percepção de mundo dos respondentes necessita de urgente alargamento para que se possa ganhar qualidade e profundidade na percepção e na significação dos inúmeros fenômenos que se manifestam ao seu redor, cotidianamente. Isso é especialmente relevante no Design, que além de conceber aquilo que está mais próximo dos usuários, preocupa-se também, em dias atuais, com questões que vão do comportamento às experiências dos mesmos.

### 6.2.2. *A Estética a partir de Categorias Estéticas*

No núcleo relativo à estética que parte das categorias estéticas aparecem os indicadores que relacionam a Estética às categorias estéticas, sendo que esta significação está presente, de forma homogênea, tanto nas falas dos alunos do primeiro período, quanto nas falas dos alunos do quarto período do CST em Design.

Esse núcleo de significação emerge dos seguintes indicadores: a Estética circunscreve-se ao belo e ao agradável; Estética diz respeito à harmonia; Estética como formadora da beleza; Estética como criação da beleza; a Estética volta-se para as categorias estéticas; a Estética volta-se para o belo e para o harmonioso; a Estética como Percepção de categorias estéticas. É recorrente nas falas dos alunos que a Estética diz respeito à harmonia, à organização, à beleza, à perfeição, ao agradável.

O presente núcleo de significação alinha-se com uma das interpretações sobre Estética arroladas nesta pesquisa, justamente com aquela em que Estética é o estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criado. Assim, o estético é o belo, o agradável, o sublime etc.

A literatura especializada mostra uma gama variada de acepções para o termo “categoria estética”, orientada tanto pelas abordagens estéticas, quanto pelas correntes estéticas. Aprofundar a discussão nessa direção foge ao escopo desta pesquisa, além de não contribuir para que se possa atingir os objetivos propostos. Mas como há a necessidade de orientação para as discussões, neste estudo, entende-se por categoria estética a propriedade característica do juízo estético, com a qual se pode caracterizar um fenômeno estético. Para tanto, ressalta-se que, para se falar em categoria estética, é importante que o valor não se identifique de modo exclusivo com a beleza. Nessa direção, um fenômeno estético possui valor estético quando este é preferido a outros, pelo prazer ou desprazer que suscita. Essa definição que orienta a presente pesquisa privilegia o caráter intersubjetivo do juízo estético (nos moldes kantianos) e considera a relação sujeito que ajuíza x fenômeno estético, sendo que este processo inicia-se com a percepção e finaliza com a simbolização (ou significação) do fenômeno.

A literatura também mostrou que há uma quantidade de categorias estéticas, tais como o belo, o sublime, o trágico, o feio, o

cômico, o grotesco, o pitoresco, o idílico, a harmonia, a desarmonia, o terrível, o patético, o risível, o humorístico, o gracioso, o horrível etc. Mostrou também o caráter quase sazonal de tais categorias, uma vez que elas variam de época para época. Por exemplo, no século XVIII, houve o desenvolvimento das reflexões acerca do sublime, do pitoresco e do grotesco; na primeira metade do século XIX, houve a legitimação do feio e as modificações do belo, com o intuito de se encontrar um ordenamento sistemático, envolvendo categorias como o sublime, o idílico, o gracioso dentre outros. Ainda, deve-se considerar a arbitrariedade ao se discutir as categorias. Por exemplo, se um objeto é considerado feio, pode ser devido ao fato de não possuir aquilo que se julga ser belo. Kant, de outro lado, opunha ao belo<sup>15</sup> o repugnante e não o feio. Ainda, a associação entre o belo e o bom teve por consequência a associação entre o feio e o mau. Por exemplo, era comum que as personagens más das histórias infantis fossem representadas como sendo criaturas feias, enquanto que as heroínas, belas. No cristianismo, o diabo é representado em formas monstruosas e sua feiúra visa a encaminhar o fiel na virtude por meio do medo. Todavia, no século XX, há o resgate do feio como um instrumento da luta modernista contra o classicismo. Assim, as vanguardas, ao abandonar o belo, dispuseram uma variedade de novas categorias estéticas e o feio passou a ser grotesco, trágico, expressivo, inventivo ou perturbador e sua apreciação pode despertar prazer. Assim, o feio pode ser identificado em diferentes contextos, sem que cause desprazer, figurando até mesmo nas histórias infantis<sup>16</sup>. Deve-se ter em conta a mudança na conotação do feio, sendo este entendido

15 Ao pensar pela via kantiana, vê-se que o belo é aquilo que apraz desinteressadamente. Já o agradável, este apraz com interesse. Assim, não seria o contrário do belo o agradável? A resposta para tal questionamento fica como sugestão de trabalhos futuros!

16 O filme Shrek®, produzido em 2001 pela PDI/DreamWorks™, apresenta o personagem homônimo, com feições opostas ao padrão de beleza ocidental contemporâneo, mas mesmo assim gozou de grande aceitação junto ao público, especialmente o público infantil. O personagem Shrek aproxima-se de categorias estéticas como o feio e o grotesco, mas não pode ser caracterizado como sendo mau, tampouco pode-se dizer que cause desprazer.

como o oposto visual do belo e apresentado como desordenado, desproporcional ou mesmo disforme.

As categorias estéticas remontam à Grécia Antiga e estão presentes na contemporaneidade. Platão utilizava-se da beleza como categoria estética. Aristóteles, como visto, propôs uma escala estética que varia da terrível degeneração até a maravilhosa elevação do espírito humano. Na modernidade, Kant e Hegel propuseram o belo e o sublime como categorias estéticas. Schiller partiu das categorias kantianas e propôs, além daquelas, o sublime trágico e o sublime patético. Próximo da contemporaneidade, Lalo (1948) propôs nove categorias estéticas, sendo que todas elas giram em torno do conceito de harmonia: belo, sublime, espiritual, grandioso, trágico, cômico, gracioso, dramático e humorístico. Já Dessoir (apud CARCHIA; D'ÂNGELO, 2009) distinguiu seis categorias estéticas fundamentais: sublime, trágico, belo, feio, bonito e cômico. Ainda no século XX, Croce (1997), por sua vez, criticou a categorização na Estética, pois em seu entender a única categoria estética é a beleza. Nesse ponto, a crítica de Croce (1947) é pertinente, na medida em que aponta para o fato de que a diversidade dos fenômenos estéticos impede qualquer generalização que não seja aproximativa. Também, mostra que ampliar as categorias estéticas poderia atingir o patamar da inviabilidade, já que se criariam tantas categorias quanto os conceitos inerentes ao âmbito da própria Estética. De outro lado, centrar-se somente na beleza parece bastante limitador e insuficiente, uma vez que há experiências que ultrapassam a beleza e outras que estão isentas de beleza. Defronta-se, assim, com aquilo que se pode chamar de “*wicked problem*”<sup>17</sup> e a solução (ou não) para tal problema constitui um desafio para novos estudos.

17 Segundo Buchanan (1992), um *wicked problem* refere-se a algo que é de difícil solução, uma vez que a natureza de seus componentes pode ser contraditória, incompleta, mutável e, em alguns casos, de difícil identificação. Geralmente está relacionado a áreas como ciências políticas, ciências sociais, economia, dentre outras, em que os componentes humanos são presentes e seus comportamentos são de difícil compreensão e de difícil modelamento. Para aprofundamento no tema, sugere-se a leitura do artigo original: BUCHANAN, R. Wicked Problems in Design Thinking. Design Issues, v.8, n.2, 1992, pp. 5-21. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1511637>>. Acesso em: 11/07/2020.

Ainda na contemporaneidade, a abordagem estética pela Psicologia resgatará os conceitos de ordem e de perfeição segundo a ótica aristotélica, uma vez que ambos compõem uma beleza que é harmônica. Na abordagem gestaltista, a beleza personifica-se na boa forma (ordenamento e perfeição), sendo esta resultante de sete leis, como o exposto anteriormente. Em linhas gerais, tais leis são parte de um comportamento natural do cérebro diante da percepção de formas, cores, texturas, dentre outras variáveis inerentes somente à percepção visual uma vez que não se aplicam aos demais sentidos humanos.

As leis da Gestalt são importantes para o estudo do Design, figurando na maioria das ementas dos cursos desta área do saber e do fazer humano e são encontradas em diversas obras sobre o assunto. Tais leis auxiliam no desenvolvimento de um projeto (gráfico, produto, web etc.), na compreensão de como uma informação será transmitida, no entendimento e na assimilação das informações passadas, bem como na conceituação e na discussão daquilo que pode, ou não, ser considerado um bom Design. Sendo assim, as leis da Gestalt constituem um importante material didático utilizado nas diversas habilitações presentes nos cursos superiores de Design.

Nos idos dos anos 50, já havia a crença de que a educação visual ajudaria a compreender qualitativamente o mundo material, independente de preconceitos ou fatores e modismos culturais que condicionam a postura e a sensibilidade do homem a um certo modo de como se percebe as coisas. De acordo com Gomes Filho (2000),

(...) na formação de imagens, os fatores de equilíbrio, clareza e harmonia visual constituem para o ser humano uma necessidade e, por isso, são considerados indispensáveis – seja em uma obra de arte, num produto industrial, numa peça gráfica, em um edifício, numa escultura ou em qualquer manifestação visual (FILHO, 2000, p. 17).

Gomes Filho (2009), em sua obra intitulada “Gestalt do Objeto”, propõe um “sistema de leitura visual da forma”, com o propósito de conceituar, discutir e exemplificar as leis da Gestalt. O sistema proposto, nas palavras do autor, foi “(...) testado com sucesso nos cursos de graduação e de pós-graduação de Design industrial e de artes plásticas (...)” e se propõe a suprir lacunas identificadas em tais cursos, no que tange às preocupações práticas projetuais inerentes à concepção de produtos bi ou tri dimensionais e a servir de apoio à educação no modo de ver tais objetos.

A obra de Dondis (2007) é outro exemplo de obra que frequentemente é encontrada na bibliografia de vários cursos superiores de Design. Nela, a professora discute a sintaxe da linguagem visual e propõe executar uma “alfabetização visual”, discutindo questões relacionadas ao caráter e ao conteúdo do alfabetismo visual, tais como composição, comunicação, mensagem, técnicas estilo e artes visuais. Ao discutir as técnicas visuais, a autora oferece uma série de categorias estéticas relacionadas ao conteúdo e à forma da mensagem visual. Assim como na obra de Gomes Filho (2003), tais técnicas são utilizadas para fundamentarem as preocupações práticas projetuais no âmbito do Design.

Deve-se ressaltar que outras obras, com os mesmos objetivos, também são utilizadas, mas o que se quer colocar aqui é que a Estética vai para além de categorias e categorizações. Também, não se nega a importância de se abordar as categorias estéticas, especialmente as categorias propostas pela Gestalt. No entanto, essa questão é apenas uma parte de algo maior, a Estética, e como a própria Gestalt propõe: o todo é maior que a soma de suas partes. A abordagem gestaltista deveria ser aprendida como uma das possíveis formas de leitura estética e recomenda-se que este conteúdo seja ministrado pari passu com outros conteúdos que também viabilizam outras leituras estéticas.

Os resultados mostraram que os respondentes reduzem a Estética às categorias estéticas e isto acontece com maior frequência entre os alunos do último período do curso superior de Design. Tais alunos entendem que a Estética serve para: “criar padrões”, “definir padrões”, “(...) organizar”, “(...) categorizar as coisas”, “(...) avaliar se tal coisa é feia ou bela”, “(...) deixar tudo mais belo, próximo do perfeito” etc. Tais falas são preocupantes, especialmente quando vêm de alunos que estão terminando o Curso Superior de Design e revelam uma significação que se mostra “limitada”.

Ao considerar a quantidade de categorias estéticas citadas pelos respondentes, vê-se que estes apresentam um repertório também limitado que se circunscreve à beleza, à harmonia, ao agradável e ao perfeito. Infere-se que, dentre todas essas categorias estéticas citadas pelos respondentes, a beleza ocupa um lugar central, sendo esta resultante da convergência das demais categorias citadas. Embora alguns respondentes tenham citado o feio como categoria estética, esse aparece, dentre todas as respostas, apenas seis vezes e, na maioria delas, em oposição ao belo, como por exemplo, a Estética serve para “avaliar se tal coisa é feia ou bela” e para “entender o que é a diferença do feio e do bonito”.

Mesmo pelo viés das categorias, um repertório limitado dificulta a elaboração de uma reflexão que esteja, por exemplo, em consonância com os desafios dos dias atuais. Deve-se admitir que o feio, o horrível e a imperfeição também despertam uma experiência estética que não seja necessariamente indesejável. O Design, na contemporaneidade, não circunscreve somente àquilo que desperta prazer. Por exemplo, é requerido que uma sala de interrogatório evoque desprazer, ainda que se encontrem, em sua estrutura, a harmonia e a beleza das formas, das cores, das texturas etc. Ao ressaltar aquilo que se mostra esteticamente desagradável, haverá maior probabilidade de se atingir os propósitos para o qual a sala de interrogatórios fora projetada. O

mesmo se aplica para uma área de trânsito de pessoas, presente em um aeroporto. Ora, é requerido que os elementos constituintes de tais áreas sejam planejados de forma a não estimularem os transeuntes a permanecerem nela para além do tempo devido. Esses são exemplos nos quais o desprazer é desejado para que o resultado seja atingido a contento. Ainda, os serviços oferecidos por uma clínica de recuperação de dependentes químicos ou uma clínica de fisioterapia não têm como pano de fundo a beleza. De outro lado, tais exemplos não estão isentos de beleza, de harmonia, de perfeição, de feiura, de desarmonia, de imperfeição etc. Tais conceitos necessitam serem pensados, primeiramente, pelo viés da *aesthesis*, uma vez que esta permite que se estabeleça uma relação entre sujeito e fenômeno que culminará, caso o processo siga adiante, numa relação entre sujeito e mundo.

Na percepção estética visceral, não há conhecimento racional. Somente depois dessa e com a junção das percepções comportamentais e reflexivas é que se pode discutir sobre a propriedade do fenômeno, da técnica utilizada, da propriedade do trabalho e do conteúdo em um determinado contexto. É esse agir estético sobre o mundo que fará o sujeito ir além de si, possibilitando o que Kant (1993) e Schiller (2009) chamaram de *sensus communis* estético que pode ser, simbolicamente falando, universalmente compartilhado. É por essa via que o sujeito se sente, se entende como pertencente a uma comunidade e, ao mesmo tempo, eleva o outro ao mesmo patamar no qual se encontra em um agir empático.

### 6.2.3. A Estética como Conhecimento Sensível

Este núcleo de significação, a Estética como conhecimento sensível, emerge dos seguintes indicadores: Estética como Emoção/Sentimento; Estética como conhecimento; Estética como estímulo da percepção; Estética como conhecimento sensível; Estética como disciplina de estudo; Estudo da Beleza; Estética como reflexão sobre

a beleza. Tal significação está mais presente nas falas dos alunos do quarto período do CST em Design. Somente um respondente do primeiro período ofereceu resposta condizente com este núcleo, quando diz que a Estética está relacionada com as “(...) características que podem ser percebidas pelos sentidos... relações de conhecimento ou sentimento.”

O baixo indicativo do entendimento da Estética como conhecimento sensível por parte do alunado do primeiro período pode ser, em grande medida, explicado pela abordagem que se deu à Estética nos períodos anteriores de estudo, como no ensino médio. É possível que Estética tenha sido tratada de forma aglutinada e superficial, mais pelo viés da Filosofia da Arte ou da História da Arte, assunto geralmente abordado dentro de disciplinas como Educação Artística ou Arte-educação (BARBOSA, 2006), não é de se espantar que o aprofundamento acerca da temática se dê somente em alguns cursos de graduação ou em cursos de pós-graduação.

A literatura especializada mostrou que uma das interpretações que cabe à Estética é a de que esta se ocupa do estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por intermédio desta percepção. Como postulou Baumgarten (1993), os fenômenos sensíveis (*aistheta*) são objetos da Estética, ou seja, a Estética envolve o conhecimento sensível, e o que se conhece por intermédio da mesma é análogo ao conhecimento racional. Disso, entende-se que a Estética, voltando-se para o conhecimento sobre a realidade que se pode obter mediante a percepção sensorial, abarca todos os fenômenos que se manifestam na realidade.

Como visto, a Estética entendida como teoria do conhecimento sensível é, de forma geral, a menos conhecida e utilizada, sendo muito mais conhecida como sinônimo de Beleza e/ou sinônimo de Arte.

Barbosa (2006), examinando o ensino da arte no Brasil, lista os inúmeros obstáculos que tal ensino enfrentou até ser instituído como disciplina. Acredita-se, assim como colocaram Schiller (1963; 1995; 2002) e Read (2001), que a Arte seja um veículo que tem grande potencial para auxiliar no entendimento da Estética como conhecimento. No entanto, há o perigo de centrar-se somente nessa via, sendo esta abordada por um viés histórico que despreza uma miríade de outros fenômenos que matizam a realidade humana.

De outro lado, a história também mostra os inúmeros esforços empreendidos na tarefa de se definir o que é a Arte, de compreender seu modus operandi, de classificá-la etc. No entanto, o que se constata são inúmeras definições e/ou pontos de vista que são aceitos por alguns e refutados por outros (vide, por exemplo, os estudos de Kant e de Hegel acerca da Arte, só para citar alguns). Também não há consenso acerca daquilo que pode ou não ser chamado de “arte”. Afinal, quem define o que é ou não arte? Portanto parte-se do princípio de que não há uma resposta que seja entendida como satisfatória.

No Brasil, a Arte sempre enfrentou problemas para se estabelecer. Por exemplo, de acordo com Barbosa (2006), desde os idos de 1816, as artes visuais tiveram pouco prestígio, se comparadas com a aceitação das atividades ligadas à literatura, decorrente de uma educação de caráter eminentemente jesuítica<sup>18</sup>. A valoração das categorias profissionais era dependente de padrões estabelecidos pela classe dominante, que colocava em sua escala de valores as atividades literárias e menosprezava as atividades manuais, nas quais as artes plásticas estão inseridas graças à natureza de seus instrumentos.

18 Segundo Barbosa (2006), a educação brasileira esteve a cargo dos jesuítas desde o descobrimento do Brasil até 1759, quando estes, por questões político-administrativas foram expulsos do país. No entanto, mesmo após tal expulsão, nenhum sistema de ensino fora preparado para substituir as concepções jesuítas que dominavam a educação brasileira.

Ainda, Barbosa (2006) ressalta algumas idiossincrasias da Arte no Brasil. Por exemplo, no decreto em que D. João VI funda a Escola de Ciência, Arte e Ofícios no Rio de Janeiro, notou-se que a Arte era, segundo o texto do referido decreto, um acessório e um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade digna de importância em si mesma. Dentre outros percalços, o ensino da Arte voltou-se para as classes mais abastadas e, portanto, inacessível à maioria da população (BARBOSA, 2006). Com isso fica mais fácil entender o motivo pelo qual a Arte ainda é vista como luxo ou um passatempo ocioso, reservado ao refinamento das classes ricas ou à vocação de certos escolhidos (para usar a ideia kantiana de “gênio”).

O que aqui foi colocado não desmerece, tampouco emascula a importância ou mesmo a necessidade da Arte. Com o que foi aqui arrolado, especialmente ao considerar o ponto de vista schilleriano, entende-se que a Arte cultiva e lapida o humano no homem, desperta sentimentos adormecidos, permitindo seu constante refinamento. Também, corrobora com tal visão o pensamento de Read (2001), quando este diz ser a Arte um instrumento privilegiado para educar esteticamente o homem, uma vez que o contato com ela pode desenvolver e refinar os sentidos. No entanto, entende-se que o conhecimento sensível, como Aisthesis, não deve prescindir da Arte, pois este deve ser estimulado para atuar em um patamar anterior ao da simbolização. A miríade de fenômenos que manifestam na realidade humana, como as cores, os sabores, os odores, os sons, as formas, as texturas, os movimentos etc., constituem manifestações estéticas que estão ao alcance de todos os homens, de diferentes idades, poder aquisitivo, localização geográfica etc. São manifestações estéticas capazes de proporcionar prazer ou desprazer e têm potencial para reconciliar a razão e os sentidos e, assim, dar nascimento a uma sociedade de homens harmoniosos, escapando à loucura, ao caos e à desordem, tal como propõe Schiller (1995; 2002). Ainda que tal pensamento soe deveras idealista, poderia ser entendido como dever

dos homens buscar uma sociedade mais justa, igualitária, harmoniosa e pacífica e é neste ponto que a Educação torna-se o meio mais privilegiado e primordial para promover tal mudança.

As dificuldades e os problemas da contemporaneidade não são capazes de tirar do homem a sua capacidade de se emocionar. Assim, o conhecer pela sensibilidade, satisfatoriamente exercido, potencializará tal capacidade, tanto na confrontação com a Arte, quanto nas manifestações de outros fenômenos cotidianos, como por exemplo, a beleza de uma rua grafitada ou de um Ipê florido, a satisfação de um lar aconchegante ou a feiúra de um rio poluído e o caleidoscópio sonoro de um centro metropolitano.

A Estética, abordada como filosofia da Arte ou estudo da beleza, despreza a *Aisthesis*. Ora, os sabores, os odores, as formas, as cores, os sons etc., não são destinados somente para a apreciação de um ponto de vista privilegiado. São para serem sentidos, experimentados, penetrados, aderidos em uma comunhão carnal com todas as zonas erógenas da sensibilidade humana, uma vez que a *Aisthesis* envolve todo o corpo no sentir.

Assim, o que o aprendiz necessita, corroborando com Duarte Jr. (2008), é uma educação que o conduza ao conhecimento sensível que se pode obter com o olhar, com a audição, com o paladar, com o tato e com o olfato, que irão auxiliá-lo a compreender, de modo acurado, a realidade que o circunda, bem como aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O mais importante é que tudo isso é possível de inúmeras formas, sendo as artes uma delas. Com os sentidos apurados, o homem terá melhores condições para vivenciar uma experiência estética cada vez mais plena, já que esta inicia nos sentidos e termina na simbolização (seguindo o modelo de Norman (2008)), em comunhão com o conhecimento racional.

Ressalta-se também a necessidade de empreender esforços para evitar as armadilhas de se privilegiar apenas uma forma de conhecer. Privilegiar os sentidos e esquecer a faculdade da razão pode levar ao puro sensualismo. Nesse ponto, Schiller (1963; 1995; 2002) já demonstrou a necessidade de se desenvolver, de forma equilibrada e harmônica, a racionalidade e a sensibilidade, às quais chamou de impulso. Em seu entender,

(...) vigiar e assegurar os limites a cada um dos dois impulsos é tarefa da cultura, que deve igual justiça aos dois e não busca afirmar apenas o impulso racional contra o sensível, mas também este contra aquele. Sua tarefa, portanto, é dupla: primeiramente resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade; segunda, defender a personalidade contra as forças da sensação. Uma tarefa ela realiza pela educação da faculdade sensível, a outra, pela educação da faculdade racional. (SCHILLER, 1963, p. 35).

Schiller (1963), na passagem anterior, crítica a tendência de forçar a subordinação da sensibilidade à capacidade racional do homem. Por se mostrar um ato prazeroso, o conhecer pela via do sensível é, em grande parte, menosprezado em detrimento de uma educação racional (MATURANA, 1998; MORIN, 2005; DUARTE JR., 2008) muitas vezes áspera e desprovida de prazer, opondo, com isto, sensibilidade e objetividade.

Entende-se, aqui, a impossibilidade de conhecimentos desprovidos de sensibilidade e que não pode ser a dimensão sensível tomada como algo que engana a razão (LEDOUX, 2001). Concordando com Duarte JR. (2008) e com Damásio (2009; 2011), o conhecimento sensível está pleno de razão, sendo que esta só se constrói a partir do conhecimento sensível. A Ética, que tem por base a Estética, constitui-se do conhecimento sensível e do racional e a percepção é o resultado da lógica.

Um rápido exame mostra que a vida do homem no mundo, na maior parte do tempo, carrega bem pouco de cientificidade, pois ela é predominantemente constituída de estimulações sensoriais, às quais se tenta ordenar de alguma maneira, mediante o pensamento conceitual, para, então, simbolizá-la. Disso, entende-se que o processo cognitivo deve estar imbuído de senso crítico com vistas a compreender a importância da dimensão sensível e prazerosa da existência humana; aqui está o desafio mais árduo que se coloca à Educação, uma vez que não há receitas prontas e universais que podem ser aplicadas ao processo cognitivo.

Do ponto de vista da Estética abordada pela Psicologia, vê-se que o homem sempre está em busca daquilo que lhe é ou lhe parece ser uma promessa de felicidade, tanto que Freud, em sua teoria, tomou como fundamental tal fato, conceituando este impulso, que rege o homem, à felicidade como “princípio do prazer”.

De outro lado, a Filosofia é, na maioria dos casos, parcial ao discutir a temática. Para citar alguns pontos de vista, vê-se que pela via kantiana, a verdadeira arte estética é aquela produzida sem conformidade a fins. No entanto, em dias atuais (senão em todo o tempo), como reflete Trigo (2009), é difícil falar acerca de uma arte sem conformidade a fins, uma vez que há o predomínio do valor financeiro ou mesmo a necessidade de reconhecimento junto a sociedade. A via hegeliana, ao abordar a Arte, mostra que esta é um fim em si mesma e, portanto, não se presta a nenhuma finalidade moral ou pedagógica. Entende-se, então, que se está diante do domínio da “arte pela arte”. Mas se a Arte é um fim em si mesma, há uma inviabilidade da construção de significados por parte do contemplador. Se ele tentar comunicar seu ponto de vista, a arte passa a servir a um fim. Inviabilizar a significação acerca do que se sente e do que se racionaliza diante de um fenômeno, nesse caso, artístico, coloca o homem em um processo de constante devir e, sendo assim, nunca será nada, já que não se pode falar nada acerca daquilo que não se conhece.

Ademais, não seria exagero falar que a maioria daquilo que é considerado arte é imposto por uma elite que tem interesses na manutenção do *status quo*. A Arte é definida por uma minoria letrada e “bem-educada” segundo os padrões estabelecidos pela classe dominante. Os objetos artísticos estão distantes do grande público, geralmente guardados em instituições, que funcionam como bastiões da “verdadeira arte” e estão intimamente relacionados com os padrões europeu sobre o que se entende por Arte. Tudo isso pode ser facilmente constatado, por exemplo, em livros que se propõem discutir o assunto.

Nas respostas dos alunos do quarto período, encontra-se maior número de falas que indicam a Estética como “conhecimento”, podendo ser constatado nas falas dos respondentes quando disseram que a Estética serve “(...) para fazer pensar” e “(...) para dar sentido a algo.” Tal ocorrência é compreensível uma vez que os referidos alunos já cursaram diferentes disciplinas e determinados conteúdos circunscritos à Estética já foram ministrados, especialmente nas disciplinas que abordam a História da Arte e/ou a Semiótica, por exemplo.

De outro lado, as falas revelam que a Estética como conhecimento sensível necessita de maior aprofundamento e clareza, especialmente na relação com o Design, pois nenhum dos respondentes indicou claramente o papel fundamental que o conhecimento sensível ocupa também nesta área.

Merece ser comentada a relação entre Design e Emoção. Tal relação tornou-se objeto de estudos e pesquisas desde os idos de 1990. Há inúmeras publicações em língua inglesa e há publicações em língua portuguesa. Em ambas as línguas, encontram-se livros e artigos científicos, além de blogs especializados na Internet. Assim, tal assunto já deveria fazer parte dos currículos dos Cursos Superiores de Design, no entanto, não parece ser o caso do curso estudado, considerando as respostas obtidas.

Há trabalhos mais recentes que ampliam o escopo da Estética, levando-a a áreas que lidam com questões que não estão totalmente relacionadas com a materialidade dos produtos. Os trabalhos de CHO (2013) e de Costa (2017a), por exemplo, voltados para o campo do Design para serviços, entendem que a dimensão Estética envolve os sentidos, o comportamento e a significação do ser humano, quando estes lidam com o imaterial (em contraste com os produtos que são materiais), como é o caso dos Serviços. Na perspectiva de ambos os autores, a percepção Estética (ou percepção estésica, para ser mais justo) é multimodal, uma vez que esta dificilmente envolve somente um único sentido e os fenômenos estéticos podem ser detectados, por exemplo, no gestual e tom de voz adotados por uma equipe de serviço, na significação que o usuário tem acerca de uma instituição, no funcionamento operacional de um serviço e no próprio ambiente onde o serviço é prestado.

Por fim, entende-se que, se há a intenção de capacitar o futuro designer para lidar com as questões estratégicas que estão relacionadas ao Design, é mister que o conteúdo didático envolva um conhecimento mais aprofundado acerca da Estética. Tais conteúdos devem ser capazes de romper com os limites filosóficos e artísticos e abarcar a *aisthesis* (estesia), pois o conhecimento estésico mostra-se fundamental no enfrentamento dos novos desafios que estão se apresentando no campo do Design. Na atualidade, os novos desafios envolvem compreender que o designer deve projetar e solucionar problemas de toda uma cadeia de valor. Isso significa que o Design está também caracterizado por um senso multidisciplinar e sistêmico que necessita, no processo projetual, envolver diferentes stakeholders, diferentes métodos, processos e ferramentas, advindos de diversas áreas do saber humano, tais como o Marketing, a Administração, a Engenharia de Produção, a Antropologia, a Comunicação, a Tecnologia, a Sociologia, dentre outras. Assim, há cada vez menos espaço para aquele designer que executa trabalhos autorais de forma

isolada. Há uma nova demanda no campo do Design que envolve uma prática projetual de cunho colaborativo, empático e contextual e que se desenvolve de forma coordenada dentro de um ecossistema.

#### 6.2.4. *Análise Internúcleos*

A análise anterior pautou-se em um processo intranúcleo. No entanto, deve-se avançar para uma articulação internúcleos com o propósito de aclarar as semelhanças e/ou as contradições que irão revelar o movimento de significação.

Pode-se dizer que os núcleos de significação que foram encontrados nesta pesquisa permeiam a história do Design desde os idos da Bauhaus, aquela que é considerada por muitos como a escola de Design mais importante e que, de certa forma, ainda baliza o que se entende por Design na contemporaneidade. Ressalta-se que a Bauhaus não nasceu como sendo propriamente uma escola de Design, mas como uma escola na qual a arquitetura regia o todo da criação. Em outras palavras, a arquitetura era entendida como sendo o método de construção que deveria conceber desde o maior até o menor dos objetos.

A Bauhaus também estava balizada pela máxima funcionalista de que a forma deveria ser condizente com a função e, no caso das artes, a forma deveria necessariamente comungar com a técnica. Afinal, a revolução que estava acontecendo nos modos de produção exigia novas formas de pensar os próprios meios de produção.

Para atender seus primeiros propósitos, a concepção estética adotada na Bauhaus parte da Arte como meio privilegiado para sensibilizar o homem. No entanto, forçada a mudar seus propósitos, uma nova concepção estética passou a balizar o projeto pedagógico, que passou a privilegiar a forma (Gestalt) e a formação da forma (Gestaltung), mas sem renunciar aos preceitos artísticos (Arte como

conhecimento). Assim, a meta de toda atividade plástica estaria voltada para a construção e para a decoração e estas eram tidas como sendo as tarefas mais nobres das artes que deveriam andar pari passu com a técnica.

Com o fechamento da Bauhaus, em 1933, pelo regime nazista, houve uma disseminação de seus ideais. Por exemplo, o Instituto de Design do Illinois *Institute of Technology* em Chicago, foi fundado em 1937 com o intento de ser a nova Bauhaus. A *Hochschule für Gestaltung* – Ulm, fundada na Alemanha em 1952, também fora balizada pelas ideias da Bauhaus, muito embora tenha alçado o Design a um patamar superior, uma vez que tinha por propósito formar profissionais com bases artística e técnica consistentes, capacitando-os para atuarem no desenvolvimento de uma diversidade de objetos que seriam produzidos em escala industrial, de uso cotidiano ou científico, aliados à construção e aos suportes modernos de informação, às mídias e à publicidade. Pode-se dizer que na ULM a Estética teve um caráter mais racional-cientificista.

No Brasil, a primeira escola de Design, a Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI, fundada em 1962, no antigo estado da Guanabara, teve por base pedagógica a *Hochschule für Gestaltung* – ULM, mas limitou-se à aplicação de métodos rigorosos e à adoção do racionalismo formal e do funcionalismo como princípios ordenadores da forma. Assim, nos primórdios da ESDI, a tônica recaía nas disciplinas de desenvolvimento de projetos que estruturavam o currículo do curso superior de Design.

A ESDI tornou-se importante referência para os Cursos Superiores de Design que foram posteriormente criados no Brasil. Isso acontece não só por ter sido a ESDI a pioneira em oferecer cursos superiores de Design em nível superior, mas também porque seu plano pedagógico fora utilizado como parâmetro para o estabelecimento do primeiro currículo mínimo brasileiro de Design, implantado pelo

Conselho Federal de Educação em 1969. Assim, outras instituições superiores de ensino no Brasil passaram a ofertar cursos superiores de Design, sendo que muitos destes cursos se espelharam no programa da ESDI.

Sendo assim, não tem surpresa ao se verificar que as significações encontradas para Estética estejam, ainda, fortemente circunscritas ao âmbito da aparência, da beleza e da categorização. O ponto de inflexão está na significação que entende a Estética como conhecimento sensível. Entende-se que aqui se encontra o ponto para o qual se deve direcionar maiores esforços para alargar uma visão que, ao menos em potência, mostra-se mais adequada para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

#### *6.2.5. Outros Significados para Estética Segundo os Respondentes*

A questão 14 do questionário on-line, que também foi respondida pelos alunos do CST em Design, tinha por objetivo coletar respostas que pudessem contribuir para com o entendimento dos respondentes quanto às significações atribuídas ao termo Estética. Assim, tal questão, do tipo fechada, apresentava opções pré-determinadas de resposta e continha um campo no qual o respondente poderia complementar e/ou expressar melhor a sua resposta (“Outros”). O seguinte questionamento foi feito aos respondentes: “Quando você ouve a palavra Estética, o que vem à sua cabeça?”. Para a resposta estavam presentes as seguintes opções: “Arte”, “Beleza”, “Sentimento”, “Emoção”, “Mundo”, “Feio”, “Cuidados com o Corpo”, “Clínicas/Centro de Estética” e “Outros”.

No total, 77 alunos responderam a este questionamento, tanto do primeiro quanto do quarto período do CST. A tabela 1 apresenta um panorama geral das respostas.

Tabela 1 – Outros significados para Estética - Geral.

Opções	Respondentes	% do Total
Beleza	70	23%
Arte	57	19%
Cuidados com o corpo	39	13%
Clínicas/Centros de estética	33	11%
Emoção	29	10%
Sentimento	27	9%
Feio	20	07%
Mundo	15	05%
Outros*	9	03%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De forma geral, 23% dos respondentes relacionam a Estética à beleza e tal resultado está consonante com os núcleos de significação encontrados. É interessante notar que o termo arte, o segundo termo com maior gradação, apareceu nas respostas de 19% dos respondentes. No entanto, quando foram questionados acerca do que é Estética e qual seria a sua função, tal termo apareceu apenas 04 vezes em suas falas.

Outro dado que corrobora os núcleos de significação encontrados é a alta gradação de termos que relacionam diretamente a Estética à aparência. Os termos “Cuidados com o corpo” e “Clínicas/Centros de estética” foram marcados por 13% e 11% dos respondentes.

Os termos “Emoção” e “Sentimento” foram marcados por 10% e 09% dos respondentes. Tais termos também corroboram a significação de Estética como conhecimento sensível.

O “feio” foi marcado por 07% dos participantes. É interessante notar que tal termo aparece, de forma geral, 12 vezes nas falas dos respondentes, quando dissertam acerca do que é e para que serve

a Estética. Também chama a atenção o fato de que, nas falas dos respondentes, o “feio” sempre aparece em oposição ao belo, como por exemplo: “Um julgamento sobre o que é bonito e feio (...)”, “Serve para distinguir o feio do belo.”, “Para definir algo (por exemplo, feio, bonito etc.)”, “Estética é o que avaliamos por seu visual ser bonito ou feio.”, “(...) determina se é feio ou bonito.”, “(...) nos faz achar algo bonito ou feio.” etc. Em linhas gerais, o feio não é considerado um elemento estético por si só. Tão somente serve como aporte na distinção entre aquilo que é belo ou não.

Já o termo “mundo”, por abarcar em sua acepção o “(...) espaço com todos os seus corpos e seres.” (PRIBERAM, 2017), foi colocado como sendo o termo que representa o entendimento sobre Estética adotado nesta tese. Apenas 05% dos respondentes marcaram tal opção. Infere-se que esse baixo índice possa ser decorrente do não entendimento da razão pela qual o termo estava constando na lista de respostas, ou pelo fato de os respondentes considerarem que pouquíssimos elementos presentes no “mundo” são passíveis de despertarem uma experiência estética.

No campo “outros”, 09 respondentes acrescentaram respostas para aquilo que acreditam ser Estética. Um participante do primeiro período respondeu “Visão”, e outro, “Uma matéria de filosofia.” Já 07 dos respondentes do quarto período responderam: “Apresentação, superficial”, “Estereótipos”, “Desejo”, “Design, harmonia” e “Percepção”. Como foram poucos os respondentes que apontaram outros termos para aquilo que entendem por Estética e como não houve oportunidade para pormenorizar suas respostas mediante uma entrevista, por exemplo, resolveu-se não considerá-los nesta pesquisa. Entendeu-se que, se considerados tais termos, por falta de respaldo, o máximo que se conseguiria seriam vagas inferências que em nada contribuiriam para a pesquisa.

Por outro lado, resolveu-se considerar também, para a questão supra referida, uma análise por período, separadamente, pois detectou-se, nos dados coletados, que haveria um outro arranjo. A tabela 2 apresenta um panorama dos dados.

**Tabela 2 – Outros significados para Estética – Por período.**

21 Respondentes do 1º Período		56 Respondentes do 4º Período	
	%		%
Arte	31%	Beleza	21%
Beleza	16%	Arte	20%
Cínicas/Centro de estética	14%	Cuidados com o corpo	13%
Cuidados com o corpo	11%	Cínicas/Centro de estética	11%
Mundo	8%	Emoção	11%
Emoção	8%	Sentimento	10%
Feio	5%	Feio	6%
Sentimento	5%	Mundo	4%
Outros*	3%	Outros*	3%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Como visto, 21 alunos do primeiro período e 56 alunos do quarto período do CST em Design responderam ao questionário. A tabela 2 considerou tais valores ao explicar os dados assim:

Com relação ao termo arte, este é a primeira opção que aparece entre a maioria dos respondentes do primeiro período, quando ouvem o termo Estética, já a “beleza” está 15% distante como opção. Para os respondentes do quarto período, o termo beleza aparece em primeiro lugar, seguido do termo arte. Nota-se que os termos “Clínicas/Centro de estética” e “Cuidados com o corpo” permanecem praticamente com os mesmos valores no decorrer do tempo, sendo tais termos aqueles que também definem Estética para a maioria dos respondentes. “Emoção” e “sentimento” apresentam pequena evolução, no decorrer do tempo, como termos que podem ser utilizados para significar Estética. O termo “feio” sofre mínima alteração, mas é o termo “mundo” que

apresenta um decréscimo de 50% no decorrer do tempo como significado de Estética.

Para atingir os objetivos propostos neste estudo e verificar a contribuição dos sentidos na experiência Estética, investigou-se a utilização dos sentidos na avaliação de um espaço. Optou-se pela análise de um espaço pelo fato de que este apresenta diversas interfaces na relação com o usuário, diferentemente da relação do usuário com um artefato, na qual apenas uma interface está presente. Ademais, ao se avaliar um espaço pelos sentidos, há a predominância de elementos imateriais que forçam uma avaliação que é diferente daquela empregada ao se avaliar um produto, por exemplo. A seguir, serão apresentados os resultados e as análises referentes a essa etapa da pesquisa.

### **6.3 A UTILIZAÇÃO DOS SENTIDOS NA AVALIAÇÃO ESTÉTICA DE ESPAÇOS**

Os alunos do CST em Design foram convidados para avaliarem o espaço da sala de aula, tendo por base a percepção estética visceral, evocada a partir dos sentidos: visão, audição, olfato e tato. O paladar não foi avaliado, uma vez que este sentido não era estimulado no espaço escolhido.

Para mensurar a percepção estética visceral dos respondentes, foram utilizadas as ferramentas da Roda de Percepção Estética (RPE), desenvolvida por Costa (2017), para cada um dos sentidos analisados.

A RPE permite a avaliação da percepção estética vivenciada e permite que o respondente indique a percepção estética que gostaria de vivenciar, ou seja, a percepção estética esperada ou desejada.

A seguir serão apresentados os resultados e a discussão acerca de cada um dos sentidos mensurados.

### 6.3.1. A percepção estética visceral evocada pela visão

O espaço da sala de aula mensurado apresenta uma tabela cromática com predominância das cores bege, branca e em menor escala, as cores verde, cinza, preta, azul e marrom, conforme pode ser constatado na figura 24.

Figura 24 – A sala de aula avaliada.



Fonte: Acervo dos autores (2020).

Tomando por base a associação afetiva que as cores apresentam (Cf. HELLER, 2012), a tabela cromática do espaço analisado está apta a evocar calma, renovação, alívio, tranquilidade, alegria, serenidade e amor. As cores branca e bege são as cores que apresentam maior pregnância no espaço e a associação de cores remete à calma, à passividade e ao alívio. A presença de cores como cinza, preta e marrom pode evocar emoções negativas como nojo, melancolia e tristeza. Todavia, tais cores apresentam baixa pregnância no espaço analisado.

As formas presentes no ambiente apresentam clareza, ordem e simplicidade. Verificou-se também que os elementos componentes de tal ambiente se relacionam mutuamente (mesas, cadeiras, paredes, lousa, luminárias etc.). Não foi verificada nenhuma variação que pudesse causar desequilíbrio, a não ser a grande quantidade de luz que penetra no ambiente, pelas janelas, durante o dia. No entanto, cortinas foram utilizadas para minimizar tal ocorrência, possibilitando o adequado equilíbrio entre a iluminação natural e a artificial. Durante a noite, a iluminação é relativamente satisfatória, inclusive, nota-se a opção pela utilização de lâmpadas fluorescentes de cor amarela, que possibilita a sensação de aquecimento do ambiente sem produzir calor, maior duração das lâmpadas e economia de energia elétrica, já que tais fatores se alinham com aspectos sustentáveis.

Ainda, notou-se que o ambiente analisado não apresenta nenhum tratamento térmico ou sonoro, o que pode, em determinadas situações, causar desconforto, seja pela temperatura, seja pelo nível de ruído, uma vez que tal espaço está próximo de uma rua muito movimentada.

A tabela 3 apresenta um panorama acerca das emoções vivenciadas e desejadas pelos alunos que utilizam o ambiente, segundo a percepção estética evocada pela visão.

Tabela 3 – Gradação das emoções vivenciadas e emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pela visão.

Sentido: VISÃO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Grau Sentido						
			0	1	2	3	4	5	6
Interesse	88	80	6	0	1	0	3	10	4
Diversão	58	75	9	0	5	1	2	5	2
Alegria	53	91	11	0	2	0	6	5	0
Prazer	49	68	13	1	0	1	2	5	2
Orgulho	38	34	16	0	0	0	4	2	2
Contentamento	33	34	15	1	1	2	2	2	1
Admiração	20	46	20	0	0	0	1	2	1
Alívio	18	20	20	0	0	0	3	0	1
Amor	18	18	20	0	0	1	0	3	0
Desapontamento	17	1	19	1	2	0	0	0	2
Tristeza	13	0	20	0	2	0	1	1	0
Raiva	5	0	23	0	0	0	0	1	0
Lamento	4	0	23	0	0	0	1	0	0
Aversão	2	0	23	0	1	0	0	0	0
Medo	2	0	23	0	1	0	0	0	0
Compaixão	0	0	24	0	0	0	0	0	0
Ódio	0	0	24	0	0	0	0	0	0
Desprezo	0	0	24	0	0	0	0	0	0
Vergonha	0	0	24	0	0	0	0	0	0
Culpa	0	0	24	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A tabela 3 mostra que os respondentes vivenciaram, segundo a percepção estética evocada pela visão, uma experiência estética positiva. Pode-se afirmar isso tomando o fato de que dentre as 10 emoções positivas, 9 aparecem com a maior gradação vivenciada.

Embora a maioria dos respondentes dissesse não ter vivenciado emoções como orgulho, contentamento, admiração, alívio e amor, tais emoções aparecem com alta graduação entre aqueles que disseram tê-las vivenciado.

Nota-se que compaixão foi a emoção que nenhum respondente disse ter vivenciado. Também, é a emoção que nenhum deles gostaria de vivenciar. Infere-se que a causa do ocorrido esteja no fato de que tal emoção seja entendida como sendo a “participação espiritual na infelicidade alheia que suscita um impulso altruísta de ternura para com o sofredor” (PRIBERAM, 2017). Assim, um espaço, não estaria apto a evocar tal emoção.

Assim como as emoções positivas, as emoções negativas também foram apontadas pelos respondentes, no entanto, em gradações baixas. Dentre as emoções negativas, a grande maioria dos respondentes disse não ter vivenciado tais emoções e nenhum dos respondentes disse ter vivenciado qualquer uma das emoções negativas na graduação mais alta. Desapontamento e tristeza foram as emoções negativas mais vivenciadas pelos respondentes, mas apareceram em gradações baixas, segundo o “grau vivenciado”.

A baixa frequência das emoções negativas ajuda a evidenciar um panorama estético visceral positivo, mostrando que, do ponto de vista da percepção estética visceral, segundo a visão, o ambiente encontra-se satisfatório por evocar emoções positivas. De outro lado, e ainda que em graduação baixa, o cenário apresenta margem para melhorias, que poderiam ser implementadas para aumentar a satisfação dos usuários do espaço, evocando emoções positivas naqueles que disseram não tê-las vivenciado e minimizando a incidência de emoções negativas.

A RPE – Visão também permite coletar dados acerca das percepções estéticas que se deseja vivenciar em um determinado

ambiente. A tabela a seguir apresenta as frequências e as diferenças entre as emoções vivenciadas e desejadas.

**Tabela 4 – Relação entre as emoções vivenciadas vs. emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pela visão.**

Sentido: VISÃO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Diferença
Alegria	2,21	3,79	-1,58
Admiração	0,83	1,92	-1,08
Prazer	2,04	2,83	-0,79
Diversão	2,42	3,13	-0,71
Alívio	0,75	0,83	-0,08
Contentamento	1,38	1,42	-0,04
Desapontamento	0,71	0,04	0,67
Tristeza	0,54	0,00	0,54
Interesse	3,67	3,33	0,33
Raiva	0,21	0,00	0,21
Orgulho	1,58	1,42	0,17
Lamento	0,17	0,00	0,17
Aversão	0,08	0,00	0,08
Medo	0,08	0,00	0,08
Amor	0,75	0,75	0,00
Compaixão	0,00	0,00	0,00
Ódio	0,00	0,00	0,00
Desprezo	0,00	0,00	0,00
Vergonha	0,00	0,00	0,00
Culpa	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os dados mostram que os respondentes, ainda que vivenciando uma experiência positiva, gostariam que esta fosse potencializada.

Emoções como interesse, diversão, alegria e prazer, além de serem as mais vivenciadas, também foram aquelas que os respondentes desejam vivenciar ainda mais.

Como foi visto, as gradações mais elevadas para as emoções desejadas dizem respeito à alegria, ao interesse, à diversão e ao prazer. No entanto, os dados presentes na tabela 4 mostram que há maior diferença entre o vivenciado e o desejado para alegria, admiração, prazer e diversão. Isso quer dizer que há um distanciamento negativo entre aquilo que se vivencia e aquilo que se deseja vivenciar, segundo as emoções de caráter positivo. Há que empreender maiores esforços para minimizar a lacuna existente entre tais emoções e estimular os sentidos para que os alunos compreendam a Educação como sendo algo alegre, que os faça sentir admiração e prazer acerca da experiência vivenciada em sala de aula. Estimular os sentidos deve iniciar-se pelo ambiente no qual se encontram. Assim, entende-se que o desafio estético (*aisthesis*) que se apresenta deva estar direcionado para o desenvolvimento e para a implementação de soluções que podem potencializar a vivência das emoções positivas desejadas.

De outro lado, com relação às emoções negativas, os respondentes disseram ter vivenciado mais desapontamento e tristeza. Ao examinar a tabela 3, pode-se dizer que a maioria dos respondentes espera não vivenciar emoções negativas. Por exemplo, dentre os respondentes, todos disseram não ter vivenciado emoções como ódio, desprezo, vergonha e culpa e esperam não vivenciar tais emoções. De outro lado, examinando a tabela 4, nota-se a permanência de uma lacuna positiva entre emoções negativas como desapontamento e tristeza. Em outras palavras, os respondentes vivenciaram tais emoções, mas gostariam de não vivenciá-las no futuro. Disso, entende-se que o desafio estético, do ponto de vista das emoções negativas, está na minimização do panorama das emoções negativas

e no desenvolvimento e implementação de soluções para minimizar a vivência de tais emoções.

As emoções positivas são fundamentais e constituem importantes vetores para a criação e o reforço de um estado de humor positivo. Disso, entende-se que um estado de humor positivo tem potencial para instaurar uma experiência estética positiva ao utilizar um determinado espaço, independentemente de sua natureza. Entende-se que é quase impossível uma vivência plena de emoções positivas e isenta de emoções negativas, especialmente quando se leva em consideração a miríade de estímulos que estão presentes em qualquer lugar. Desse modo, propõe-se que sejam empreendidos esforços para minimizar, o quanto possível, a diferença entre o panorama de emoções vivenciadas e o das emoções desejadas, visando a proporcionar ao sujeito uma experiência prazerosa.

A paleta de cores utilizada no ambiente analisado pode explicar, em parte, a ocorrência de emoções negativas. Em seu estudo, Heller (2012) demonstrou a existência de rejeição, por parte de algumas pessoas, com relação às cores como marrom, cinza e preta. Deduz-se que tal rejeição possa estar relacionada às associações afetivas negativas que tais cores carregam. A exceção está na presença das cores azul e verde que são cores que as pessoas dizem preferir mais. Ressalta-se, como é possível constatar através da figura 24, que tais cores apresentam baixa pregnância no espaço analisado.

### *6.3.2 A percepção estética visceral evocada pela audição*

No ambiente analisado, não foram identificadas iniciativas com o propósito de se criar uma paisagem sonora capaz de despertar e reforçar estado de humor positivo nos alunos, com contribuições diretas para a sua experiência. Com a observação direta, constatou-se que tal ambiente apresenta ruídos desagradáveis, oriundos da via

movimentada, localizada junto à lateral da sala de aula. Há, ainda, a incidência de ruídos originados dos ventiladores usados para aliviar a temperatura ambiente, bem como sons oriundos de conversas dos próprios alunos. Embora tal ambiente possua paredes com tratamento acústico, tal solução não é suficiente para isolar completamente o som. Pode-se dizer que, do ponto de vista sonoro, o ambiente analisado mostra-se um tanto ruidoso.

A tabela 5 traz a frequência e a intensidade das emoções que, segundo os respondentes, são evocadas a partir dos sons presentes no ambiente. A tabela supramencionada apresenta, também, a frequência e a intensidade de emoções que são desejadas de serem vivenciadas no ambiente. Os dados foram obtidos com a utilização da ferramenta RPE – Audição (COSTA, 2017).

**Tabela 5 – Gradação das emoções vivenciadas e emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pela audição.**

Sentido	AUDIÇÃO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Grau Sentido						
				0	1	2	3	4	5	6
Tranquilo		56	50	9	1	1	0	5	3	3
Estimulado		45	65	12	1	0	1	2	3	3
Impaciente		44	5	11	1	0	2	5	1	2
Animado		38	63	13	0	1	2	3	0	3
Inspirado		36	61	13	1	1	1	2	2	2
Entusiasmo		34	51	14	0	2	0	1	4	1
Tenso		26	1	15	0	1	2	2	2	0
Divertido		25	49	16	1	0	0	2	2	1
Feliz		23	58	16	0	0	3	1	2	0
Sereno		20	38	17	1	0	1	0	2	1
Meditativo		14	11	18	1	0	1	0	2	0

Admiração	12	22	18	1	1	0	1	1	0
Nervoso	10	3	17	3	0	1	1	0	0
Melancólico	9	0	19	1	1	0	0	0	1
Afetuosos	6	14	20	0	1	0	1	0	0
Entristecido	6	0	19	1	1	1	0	0	0
Arrepiado	3	4	20	1	1	0	0	0	0
Comovido	2	5	21	0	1	0	0	0	0
Sentimental	1	0	21	1	0	0	0	0	0
Nostálgico	1	10	21	1	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com a tabela 5, o ambiente avaliado apresenta um panorama positivo do ponto de vista sonoro, pois há o predomínio de emoções também positivas que são evocadas. No entanto, dentre as 10 emoções, figuram duas emoções negativas com gradações que podem ser consideradas altas: impaciência e tensão (44 e 26).

De outro lado, deve-se ressaltar a quantidade de respondentes que disseram não ter vivenciado emoções positivas evocadas pela audição. Tranquilo e estimulado foram as emoções com gradação mais alta (5 e 6). Embora a tranquilidade tenha apresentado altas gradações, 50% dos respondentes disseram não ter vivenciado tal emoção ou vivenciaram-na em gradações baixas (1 e 2). Outros 50% disseram tê-la vivenciado em gradações altas (4, 5 e 6). O cenário traçado por tal evento está consonante com a descrição apresentada anteriormente. Embora o ambiente possua um tratamento acústico, este não se mostra totalmente satisfatório no isolamento do som externo, tampouco do som interno.

Quando se examina a coluna 'gradação desejada', percebe-se que os respondentes desejam uma experiência estimulante, animada, inspiradora e feliz. Disso, entende-se que o desafio estético, do ponto

de vista da audição, é que seja criada uma paisagem sonora que reforce tais emoções.

Chama a atenção para a baixa frequência apresentada no que se refere às emoções afetuoso e admirado. Cerca de 91% e 82% dos respondentes disseram não ter vivenciado tais emoções e nenhum deles vivenciou-as em sua gradação máxima (6). Outro ponto que se destaca é que 67% dos respondentes disseram não ter vivenciado nenhuma emoção positiva que tenha sido evocada pela audição.

A paisagem sonora do ambiente avaliado também evocou emoções negativas. Emoções como impaciência e tensão são aquelas que apresentam maior gradação, já que 41% e 32% dos respondentes disseram tê-las vivenciado. Na tabela 5, nota-se que a impaciência aparece como sendo a terceira emoção mais vivenciada pelos respondentes. A alta gradação dessa emoção mostra-se preocupante por ser tal ambiente destinado à aprendizagem. Dada à complexidade e à importância do processo cognitivo, entende-se que tal emoção não deveria figurar com tamanho destaque. É certo que, dentre as 10 emoções com gradações altas, oito delas são positivas. No entanto, a paisagem sonora do ambiente analisado tem alto potencial para causar frenesi e inquietação nos alunos, o que pode impactar diretamente no desempenho do professor e no processo de aprendizagem do corpo discente.

Nota-se que a paisagem sonora do ambiente avaliado evocou emoções negativas em 17% dos respondentes. Em comparação com a visão, na qual apenas 2% dos respondentes disseram ter vivenciado tais emoções, percebe-se que há necessidade de melhorias estéticas na paisagem sonora do referido ambiente.

Assim como constatou Costa (2017), ao comparar os dados referentes ao sentido da visão com os dados acerca da audição, foi percebida uma distribuição mais equilibrada entre as emoções

avaliadas pelos respondentes. Disso, concorda-se com a inferência de Costa (2017), tendo por base a literatura especializada, de que tal ocorrência seja decorrente de ser o sentido da visão o mais utilizado pelo homem em relação aos demais sentidos. Também, conforme apontou Costa (2017), é o sentido da visão o mais estimulado e é aquele para o qual se encontra, com maior facilidade, treinamento formal para refiná-lo (aulas de desenho, educação artística, teorias da cor, teorias da forma, análise das imagens, imagens em movimento, fotografia etc.), atividades que proporcionam aos indivíduos critérios mais diversificados e refinados que podem ser utilizados para ajuizar um fenômeno visual.

A seguir, a tabela 6 apresenta as gradações e as diferenças entre as emoções vivenciadas e as desejadas no ambiente analisado. Na referida tabela, encontram-se destacadas em amarelo as emoções que se espera sentir mais do que efetivamente fora sentido e, destacadas em azul, as emoções que se vivenciou mais do que se esperava.

**Tabela 6 – Relação entre as emoções vivenciadas vs. emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pela audição.**

Sentido: AUDIÇÃO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Diferença
Feliz	1,05	2,64	-1,59
Inspirado	1,73	2,86	-1,14
Afetuosos	1,64	2,77	-1,14
Estimulado	1,14	2,23	-1,09
Nostálgico	2,05	2,95	-0,91
Divertido	0,91	1,73	-0,82
Animado	1,55	2,32	-0,77
Entusiasmado	0,55	1,00	-0,45
Nervoso	0,05	0,45	-0,41

Admirado	0,27	0,64	-0,36
Tranquilo	0,09	0,23	-0,14
Melancólico	0,14	0,18	-0,05
Entristecido	2,00	0,23	1,77
Impaciente	1,18	0,05	1,14
Arrepiado	0,41	0,00	0,41
Sentimental	0,45	0,14	0,32
Tenso	0,27	0,00	0,27
Sereno	2,55	2,27	0,27
Comovido	0,64	0,50	0,14
Meditativo	0,05	0,00	0,05

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Segundo a percepção estética evocada pela audição, assim como ocorreu no sentido da visão, os dados mostram que os respondentes, ainda que tenham vivenciado uma experiência positiva, gostariam que esta também fosse potencializada. Emoções como tranquilidade, estimulado, animado, inspirado, feliz, além de serem as mais vivenciadas, foram aquelas que os respondentes gostariam de vivenciar ainda mais. Embora os respondentes dissessem ter se sentido mais tranquilos e estimulados, os dados da tabela 5 mostram que está na felicidade, na inspiração, na afetuosidade e na estimulação a maior lacuna negativa, ou seja, trata-se de emoções que necessitam de intervenções com vistas a melhorar seu panorama.

Acerca das emoções negativas e considerando a diferença entre vivenciado e desejado, nota-se que a maior lacuna positiva diz respeito a emoções como entristecido e impaciente. Novamente, nota-se que os respondentes vivenciaram tais emoções, mas gostariam de não as vivenciar no futuro. Assim, do ponto de vista estético, o desafio que se apresenta pauta-se na busca por soluções que sejam capazes de minimizar o panorama de emoções negativas.

Entende-se que a solução para tal problema é complexa. Por exemplo, diferentemente do que propôs Costa (2017), para o ambiente de uma recepção hospitalar, a criação de “zonas sonoras” parece não ser adequada ao ambiente aqui analisado, tampouco a implantação de sonorização ambiente. Nesse caso, recomenda-se, para a melhoria da paisagem sonora, buscar soluções funcionais mais adequadas, como a reparação do isolamento acústico, uma vez que há incidência de sons externos. Soma-se a isso, o envolvimento de alunos, professores e profissionais de áreas como a terapia ocupacional e a fisioterapia, com o desafio de buscar outras soluções que possam contribuir para se atingir o propósito de melhoria na paisagem sonora do ambiente. É importante que diferentes atores sejam envolvidos nessa tarefa, pois como mostra o estudo, a percepção estética é resultante de diferentes fatores que estão para além dos fatores funcionais.

A seguir, serão apresentados os dados relativos à percepção estética evocada pelo olfato.

### 6.3.3. *A Percepção Estética Visceral Evocada Pelo Olfato*

De acordo com a observação direta realizada no espaço analisado, constatou-se que, segundo os elementos que podem ser percebidos pelo sentido do olfato, há no ambiente da sala de aula o predomínio de odores incidentais, originários da utilização de produtos de limpeza, odores provenientes de materiais utilizados em determinadas aulas (tintas, solventes, etc.) e odores provenientes dos próprios alunos. Não foram identificados no ambiente odores classificados desagradáveis ou odores que, segundo a taxonomia de McGinley et al. (2000), seriam classificados como “ofensivos”, “terrosos”, “podres”, “vegetal”, “floral” e “frutado”. De outro lado, tomando por base os estudos de McGinley et al. (2000) e McGinley; McGinley (2002), a presença de cores como “marrom” e “cinza” no espaço têm potencial para ampliar a percepção estética negativa de

odores desagradáveis que eventualmente poderiam estar presentes no ambiente, como por exemplo, o mau hálito, odor de suor etc. Ainda, observou-se também a ausência de iniciativas, por parte da instituição de ensino, com vista a estimular uma experiência agradável nos alunos, tendo por base os odores.

A tabela 7 apresenta a graduação e a intensidade das emoções que, segundo os resultados obtidos, são evocadas a partir dos odores presentes no ambiente. Os dados foram coletados com a utilização da ferramenta RPE – Cheiro (COSTA, 2017).

**Tabela 7 – Graduação das emoções vivenciadas e emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pelo olfato.**

Sentido: OLFATO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Grau Sentido						
			0	1	2	3	4	5	6
Tranquilo	48	66	11	0	1	1	5	1	3
Estimulado	40	62	13	1	0	1	2	2	3
Feliz	37	67	12	1	0	3	1	1	4
Acalmado	24	56	15	0	2	1	3	1	0
Sereno	19	27	17	0	0	2	2	1	0
Aliviado	15	32	18	0	0	2	1	1	0
Distraído	15	0	18	1	0	0	1	2	0
Agradavelmente Surpreso	10	30	20	0	0	0	1	0	1
Renovado	10	41	20	0	0	0	0	2	0
Indeciso	8	4	19	1	0	1	1	0	0
Divertido	6	46	20	0	0	2	0	0	0
Enojado	3	0	21	0	0	1	0	0	0
Descontente	3	0	21	0	0	1	0	0	0
Medo	2	0	21	0	1	0	0	0	0

Irritado	2	0	21	0	1	0	0	0	0
Admirado	0	24	22	0	0	0	0	0	0
Melancólico	0	0	22	0	0	0	0	0	0
Desagradavelmente surpreso	0	0	22	0	0	0	0	0	0
Zangado	0	0	22	0	0	0	0	0	0
Desagradado	0	0	22	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A tabela 7 aponta que aproximadamente 74,73% dos respondentes disseram não ter vivenciado emoções positivas do ponto de vista olfativo. Seis das emoções positivas tiveram a maior graduação vivenciada dentre os respondentes. Chama à atenção que, do ponto de vista olfativo, nenhum dos respondentes disseram ter vivenciado admiração. Eis uma emoção que deveria ser constante em um ambiente que estimula e exige muito do processo cognitivo. A admiração deveria ser vivenciada pelos sentidos, sendo estendida até as atividades de ensino e aprendizagem que são realizadas dentro do ambiente de uma sala de aula.

As emoções negativas também foram vivenciadas pelos respondentes. No entanto, 95% deles disseram não ter vivenciado tais emoções. Chama a atenção para a alta graduação de emoções negativas como distraído e indeciso. A distração foi uma emoção que apareceu com graduação alta (4 e 5) dentre 18,2% dos respondentes. Considerando que a distração tem em sua acepção a falta de atenção, a irreflexão e o esquecimento, tal emoção deveria ser urgentemente minimizada.

Examinando a tabela 7, pode-se ver que os respondentes tiveram uma experiência estética positiva, permeada por emoções como tranquilo, estimulado, feliz, acalmado etc. A tabela 7 também mostra que os respondentes desejam que esta experiência seja ainda mais positiva, sendo pautada por felicidade, tranquilidade e estímulo.

Tranquilidade foi a emoção mais vivenciada, do ponto de vista olfativo, mas a emoção mais desejada foi a felicidade.

Os dados apresentados, acerca do olfato, alinham-se com os dados apresentados segundo a visão. Do ponto de vista olfativo, a maioria dos respondentes disseram ter vivenciado emoções positivas, enquanto que 67% disseram o mesmo segundo a visão e 63% segundo a audição. No que se refere às emoções negativas, apenas 5% disseram não ter vivenciado tais emoções do ponto de vista olfativo, enquanto que apenas 2% disseram o mesmo do ponto de vista da visão e 17% do ponto de vista da audição.

A tabela 8 apresenta as graduações e as diferenças entre as emoções vivenciadas e as desejadas no ambiente analisado, segundo a perspectiva dos dados acerca do olfato. Na referida tabela estão destacadas, em amarelo, as emoções que se espera sentir mais do que efetivamente fora sentido e, destacadas em azul, as emoções que se vivenciou mais do que se esperava.

**Tabela 8 – Relação entre as emoções vivenciadas vs. emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pelo olfato.**

Sentido: OLFATO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Diferença
Acalmado	0,27	2,09	-1,82
Aliviado	1,09	2,55	-1,45
Sereno	0,45	1,86	-1,41
Divertido	1,68	3,05	-1,36
Agradavelmente Surpreso	0,00	1,09	-1,09
Renovado	1,82	2,82	-1,00
Tranquilo	0,45	1,36	-0,91
Estimulado	2,18	3,00	-0,82
Admirado	0,68	1,45	-0,77

Feliz	0,86	1,23	-0,36
Irritado	0,68	0,00	0,68
Melancólico	0,36	0,18	0,18
Zangado	0,14	0,00	0,14
Desagradado	0,14	0,00	0,14
Medo	0,09	0,00	0,09
Descontente	0,09	0,00	0,09
Desagradavelmente surpreso	0,00	0,00	0,00
Enojado	0,00	0,00	0,00
Indeciso	0,00	0,00	0,00
Distraído	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Segundo a percepção estética evocada pelos odores, assim como ocorreu nos sentidos anteriormente analisados, os dados demonstram que os respondentes, ainda que vivenciando uma experiência positiva, esperavam que esta fosse também potencializada do ponto de vista olfativo. Ainda que os respondentes tenham dito que vivenciaram mais tranquilidade, estimulação e felicidade, a maior lacuna negativa encontra-se nas emoções como calma, alívio, serenidade e diversão. Tais emoções são aquelas que demandam intervenções com vistas a melhorar seu panorama estético do ponto de vista olfativo.

Acerca das emoções negativas e considerando a diferença entre vivenciado e desejado, nota-se que a maior lacuna positiva diz respeito à irritação. Tal lacuna é tão grande que é 3,03% maior que a soma dos valores das demais emoções negativas que apresentaram uma graduação. A alta lacuna positiva, apresentada entre o que gostaria de vivenciar e o que realmente foi vivenciado, com relação à irritação, é preocupante pois tal emoção é indesejada em um local destinado à aprendizagem. Quanto ao ambiente analisado, entende-se que é urgente empreender esforços para minimizar a incidência de

tal emoção. De pronto, a sugestão que se oferece é a utilização de essências calmantes, tais como a camomila, a tangerina, o sândalo etc. (Cf. LYRA, 2009; 2010) que poderiam ser aspergidas no espaço, com o propósito de minimizar a irritação. É certo que o uso de tal sugestão deve ser acompanhado por um profissional habilitado, que poderia ser oriundo da terapia ocupacional. De imediato, a instituição poderia investir no desenvolvimento de uma identidade olfativa, que fosse capaz de evocar as emoções positivas mais adequadas ao ambiente de ensino, deixando-o com “cheiro de saber”.

A seguir, serão apresentados os dados relativos à percepção estética evocada pelo tato.

#### *6.3.4. A percepção estética visceral evocada pelo tato*

A observação direta apontou, no espaço analisado, o predomínio de superfícies lisas e frias presentes no piso, nas mesas dos alunos, no quadro negro, nos vidros das janelas etc., e de superfícies ásperas, presentes nas paredes. Estudos mostram que tais elementos táteis evocam emoções tanto positivas quanto negativas. Por exemplo, de acordo com a pesquisa de Kjellerup; Larsen; Maier (2014), superfícies frias e lisas, tais como o vidro e os termoplásticos, têm potencial para evocar emoções negativas. De outro lado, superfícies não frias, que apresentam texturas delicadas e com toque macio (pelúcia, por exemplo), têm potencial para evocar emoções positivas. Todavia, a observação direta não apontou a presença desses últimos materiais no ambiente analisado. Entende-se que o ambiente demanda uma intervenção para ampliar a presença de materiais aptos a evocarem maior conforto tátil, seja através do toque direto nos artefatos, seja através da percepção háptica visual dos artefatos que estão presentes no ambiente.

A tabela 9 apresenta a gradação e a intensidade com que cada uma das emoções foi apontada a partir da percepção estética dos respondentes, do ponto de vista tátil. A tabela apresenta, também,

a gradação e a intensidade com que cada uma das emoções é desejada para o ambiente. Os dados foram obtidos com a utilização da ferramenta RPE – Tato (COSTA, 2017).

**Tabela 9 – Gradação das emoções vivenciadas e emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pelo tato.**

Sentido: TATO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Grau Sentido						
			0	1	2	3	4	5	6
Curioso	54	24	10	0	0	1	2	5	3
Descontraído	41	28	12	0	0	0	5	3	1
Satisfeito	34	48	13	0	0	1	5	1	1
Entediado	30	0	13	0	1	2	3	2	0
Inspirado	24	76	16	0	0	1	1	1	2
Feliz	23	72	15	0	1	1	2	2	0
Ansioso	22	9	16	0	1	0	1	2	1
Acalmado	20	26	17	0	0	0	1	2	1
Isolado	14	0	16	1	0	3	1	0	0
Entristecido	12	0	18	1	0	0	0	1	1
Renovado	11	27	19	0	0	0	0	1	1
Espantado	10	6	19	0	0	0	1	0	1
Irritado	10	0	17	1	1	1	1	0	0
Desapontamento	7	0	19	0	0	1	1	0	0
Aversão	6	0	19	0	1	0	1	0	0
Fascinado	5	41	19	1	0	0	1	0	0
Admiração	4	27	20	0	0	0	1	0	0
Enojado	3	0	20	0	0	1	0	0	0
Amoroso	0	6	21	0	0	0	0	0	0
Desprezo	0	0	21	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com a tabela 9, o ambiente avaliado apresentou, do ponto de vista tátil, um panorama positivo, uma vez que há, também, no ambiente o predomínio de emoções positivas como curiosidade, descontração e satisfação. As três primeiras emoções pertencem àquela categoria de emoções positivas e apresentam alta graduação dentre os respondentes. Ressalta-se que dentre as 10 primeiras emoções que apresentaram graduação elevada, figuram 4 emoções negativas, sendo que entediado apresenta uma alta graduação, quando comparado com as demais.

O resultado do estudo mostra que, dentre os respondentes, 77% disseram ter vivenciado emoções positivas, enquanto que apenas 15% vivenciaram emoções negativas. Tais resultados estão alinhados com os resultados dos outros sentidos apresentados.

Dentre as emoções positivas, 20% dos respondentes vivenciaram emoções positivas em alta graduação (4, 5 e 6). Já quanto às emoções negativas, apenas 3% dos respondentes disseram não ter vivenciado emoções negativas em alta graduação (4, 5 e 6).

A tabela 10 mostra as diferenças entre as emoções vivenciadas e as desejadas no ambiente analisado. Na tabela 10 estão destacadas em amarelo as emoções que se esperava sentir mais do que efetivamente foram sentidas e, destacadas em azul, as emoções que os respondentes vivenciaram mais do que se esperava.

A tabela 9, com os dados acerca do tato, aponta que curiosidade, descontração e a satisfação foram as emoções mais vivenciadas. No entanto, são a inspiração, a felicidade e a satisfação as emoções que os respondentes desejam vivenciar mais. Todavia, quando se examina os dados presentes na tabela anterior, nota-se que há maior diferença entre: amoroso, curioso, acalmado e fascinado. Disso, vê-se que são essas as emoções que necessitam de maiores esforços para que haja maior proximidade com aquilo que os respondentes desejam vivenciar.

**Tabela 10 – Relação entre as emoções vivenciadas vs. emoções desejadas no ambiente analisado, segundo a percepção estética evocada pelo tato.**

Sentido	TATO	Gradação Sentida	Gradação Desejada	Diferença
Amoroso		1,09	3,45	-2,36
Curioso		1,05	3,27	-2,23
Acalmado		0,23	1,86	-1,64
Fascinado		0,18	1,23	-1,05
Satisfeito		0,50	1,23	-0,73
Inspirado		1,55	2,18	-0,64
Admiração		0,00	0,27	-0,27
Descontraído		0,91	1,18	-0,27
Renovado		2,45	1,09	1,36
Ansioso		1,36	0,00	1,36
Isolado		0,64	0,00	0,64
Feliz		1,86	1,27	0,59
Irritado		1,00	0,41	0,59
Entristecido		0,55	0,00	0,55
Desapontamento		0,45	0,00	0,45
Espantado		0,32	0,00	0,32
Aversão		0,27	0,00	0,27
Entediado		0,45	0,27	0,18
Enojado		0,14	0,00	0,14
Desprezo		0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Acerca das emoções negativas, ansioso e isolado, foram as emoções que apresentaram as maiores diferenças, mostrando que os respondentes esperavam sentir mais tais emoções e, quando confrontados com a realidade do ambiente, sentiram-nas com menos intensidade.

O que se pode perceber é que, do ponto de vista tátil, é importante empreender esforços para melhorar a experiência positiva dos usuários, uma vez que, conforme mostraram os dados, há uma experiência positiva para alguns, mas que não é percebida da mesma forma pela totalidade dos usuários.

Ainda que baixa, a presença de emoções negativas em um ambiente de aprendizagem mostra-se preocupante. Há a necessidade de ações que integrem uma intenção de projeto, sob o ponto de vista tátil, orientado para as emoções positivas. Ao evocar emoções, através do tato, com o auxílio de materiais macios, com relevo, com textura, não frios e que apresentem certa resistência ao toque, tais materiais mostram-se mais propensos a evocar emoções positivas, conforme mostrou a pesquisa de Kjellerup, Larsen; Maier (2014). De outro lado, materiais com características de frios e pegajosos mostram-se mais aptos a evocarem emoções negativas.

Na literatura especializada, o tato é o sentido menos pesquisado (KJELLERUP, LARSEN; MAIER, 2014). Assim, entende-se que há a necessidade de se desenvolver pesquisas mais específicas, com capacidade para apontar a relação entre os diferentes materiais que podem ser utilizados em diferentes superfícies e que evoquem emoções positivas em locais como uma sala de aula.

#### **6.4. DISCUSSÃO**

De acordo com os dados levantados, pode-se dizer que está na aparência o significado maior de Estética, segundo os alunos do curso analisado. Trata-se de uma significação na qual a aparência denota realidade e, ao mesmo tempo, é entendida como sendo algum aspecto pelo qual se julga alguma coisa (pessoas ou objetos) e que deve, de uma forma ou de outra, estar atrelado ao conceito de beleza. Assim,

há a necessidade de critérios para ajuizar algo como sendo belo, harmonioso, perfeito etc., já que aquilo que escapa ao conceito de beleza é usado em oposição a ela. Assim, o feio só existe em oposição ao belo, o imperfeito ao perfeito, a desarmonia à harmonia e assim por diante. Ainda, tal significação de aparência está diretamente atrelada ao sentido da visão. Desse modo, não se pode escapar ao fato de que a realidade circunscreve-se ao âmbito da própria visualidade e aquilo que se apresenta ao sentido da visão constitui-se na própria verdade.

Do que foi analisado, percebe-se que não há nenhuma possibilidade de, a partir da aparência, questionar quão verdadeira ela é. Assim, o que se apresenta é a própria verdade, a própria realidade, e esta dificilmente será questionada.

Particularmente, a crença indubitável na visualidade pode eclipsar alguns aspectos de uma determinada realidade, especialmente por ser a percepção estética multimodal. Dificilmente um fenômeno será percebido por um único sentido. Assim, ao compreender como os diversos sentidos interagem na percepção de um fenômeno, a avaliação estética ganhará em qualidade. Todavia, para que isso possa acontecer, os demais sentidos humanos precisam ser integrados.

A integração dos sentidos só acontecerá mediante a aprendizagem. Tal aprendizagem deve ter o mesmo nível de qualidade do qual goza o sentido da visão. Em outras palavras, há que empreender uma educação dos sentidos, ou seja, uma educação estética que servirá de base para uma Educação Estética. Trata-se de uma tarefa complexa, uma vez que, para educar a audição, o tato, o olfato e o paladar, materiais didáticos e métodos de ensino deverão ser desenvolvidos. A literatura mostrou que há diversos e diferentes materiais e métodos voltados para educar a visão, mas o mesmo não acontece com os demais sentidos.

Acredita-se que em cursos superiores de Design, a preocupação para com a Educação Estética deva ser ainda maior, uma vez que tais cursos devem formar profissionais responsáveis por conceber a maioria das interfaces que colocam o ser humano em contato com a realidade. Para melhor compreender esse raciocínio, toma-se uma pequena ilustração: a arquitetura é a responsável pelo habitáculo do ser, mas é o Design que tornará tal habitáculo habitável. Tal ilustração é adequada quando se considera as habilidades comuns do Design (produto, gráfico, moda, interiores, Service Design etc.)

Na contemporaneidade, ao considerar as novas searas nas quais o Design adentrou, o desafio é ainda maior, pois há a necessidade de que alguns profissionais lidem com os aspectos que estão para além da materialidade. São aspectos complexos, uma vez que se relacionam com a experiência das pessoas por diferentes interfaces e de forma multimodal. Dessa forma, os problemas criados dentro de um determinado paradigma não serão adequadamente resolvidos com soluções desenvolvidas segundo a ótica do mesmo paradigma. Em outras palavras, a solução de um determinado problema perpassa por diferentes modais, pois estes envolvem os sentidos, o comportamento e a significação, sendo esta última construída a partir de experiências subjetivas e objetivas.

Tendo em vista os estudos de Damásio (1996; 2004; 2006 e 2011), Jordan (2000), Desmet (2002), Norman (2008), dentre outros, não há dúvida de que a vida do homem é pautada por experiências. Também não há dúvida de que determinados aspectos da vida social estão pautados na vivência de experiências. Pode-se dizer que o homem contemporâneo vive em uma “economia da experiência” e o Marketing, por exemplo, soube explorar tal aspecto com desenvoltura. Nesse ínterim, a aparência da realidade, da beleza, da harmonia ou da perfeição constituem apenas um aspecto dessa realidade. Por exemplo, em um jantar comemorativo em um restaurante, considerando a

relação: prestador do serviço x cliente/usuário, o que é mais importante o local, a decoração, o atendimento, a bebida, a comida, o valor a ser pago ou todo o conjunto? Acredita-se que tal evento só será avaliado como uma experiência memorável se todo o conjunto funcionar harmonicamente. Os aspectos materiais envolvidos nesse exemplo, os quais facilmente são caracterizados por sua aparência, constituem apenas uma parte do processo, a outra parte é dependente de aspectos imateriais, os quais também matizam todo o processo e, em muitos casos, acabam sendo os elementos protagonistas, tais como o odor que exala no ambiente, a paisagem sonora predominante, o gestual e o tom de voz do garçom, a cordialidade e a competência no atendimento, a credibilidade e o status quo do estabelecimento.

Acerca dos exemplos anteriores, como qualificá-los ou categorizá-los esteticamente? Indo além, o que seria a perfeição ou a beleza de algo imaterial como um serviço ou uma experiência? Como harmonizar emoções dentro de um ambiente? Alguns irão interpor dizendo que, dada à idiosincrasia humana, é impossível projetar experiências. No entanto, se não for possível projetar experiência, pode-se **projetar para a experiência**. Sendo assim, em um projeto de Design, diferentes fatores devem ser considerados, tais como o perfil demográfico do usuário, o repertório cultural, a afetividade etc., e há vários aspectos do projeto que afetarão o modo como os usuários irão interagir com o resultado, bem como a percepção que eles terão sobre o mesmo. Ainda, há que se considerar que determinados produtos e serviços podem ser adquiridos ou utilizados por clientes com perfis socioeconômicos e socioculturais diferentes, mas que almejam o mesmo resultado. Por exemplo, a figura 25 mostra um usuário oferecendo uma nova modalidade de “serviço” em uma rede social mundialmente conhecida. O anúncio oferece aquilo que muitas pessoas querem, mas que não podem possuir. No entanto, tais obstáculos dificilmente impedem alguém de vivenciar a experiência desejada.

Figura 25 – O impacto do Design.

Amigas uma prima minha  
vai esta alugando um Iphone pra quem quiser tira  
selfie la no banheiro da rodoviaria do centro ,cada  
selfie vai ser 1 Real ,ela vai esta la apartir das 8  
da manha...



Fonte: Retirada de uma rede social em 2017.

Sabe-se que o referido *smartphone* da figura anterior é objeto de desejo de diversos usuários, mas nem todos podem possuí-lo, em virtude de seu alto custo. No entanto, a experiência de aparentar possuí-lo tem, neste caso, seu valor monetário e seu valor simbólico muito bem delineados junto àqueles que desejam vivenciar tal experiência. Na economia da experiência, a aparência, no sentido de aparência, pode ser, em muitos casos, mais importante que a posse. A propósito, a própria noção de cliente ou usuário deveria ser revista a partir da perspectiva Estética. No caso do Design, não se projeta para clientes ou para usuários; projeta-se, antes de tudo, para pessoas. “Cliente” e “usuário”, termos exaustivamente utilizados no âmbito do Marketing e da Propaganda, foram banalizados. Juntamente com uma economia fundamentada na relação custo x benefício, acabando por ofuscar o princípio de que pessoas são pessoas, muito antes de serem usuárias ou clientes. Entende-se que há uma grande restrição ao tratar pessoas como “clientes”, pois estes são apenas aqueles que compram. Assim como é restrito tratar tais pessoas como “usuários”, que são

aqueles que usam. Em muitos casos, uma pessoa compra algo para outra pessoa usar e em muitos casos, trata-se de pessoas com perfis socioeconômicos e socioculturais repletos de idiosincrasias.

A Educação Estética inicia-se com a sensibilização para a estesia, sendo esta um processo de sensibilização do ser, que instrumentaliza o corpo e a mente. Só assim, será possível a contínua análise do ambiente cotidiano com suas diferentes variáveis. Há de se buscar um prazer que não seja tão-somente hedônico, mas que seja vital e indispensável no enfrentamento com as peculiaridades do mundo da vida.

A presente pesquisa mostra que há o entendimento da Estética como “saber sensível”. Esse é o ponto que merece mais atenção para que se definam as bases do que é esse saber sensível, como potencializá-lo e como utilizá-lo adequadamente. São essas balizas que, ao que tudo indica, não estiveram na base do conhecimento racional. Como advertiu Schiller (1963), nenhum privilégio pode ser concedido a qualquer um dos impulsos na educação formal ou sensível.

Esta pesquisa também mostrou que os respondentes usam os sentidos para avaliarem um espaço, seja em seus aspectos materiais e/ou imateriais. Os dados obtidos com as RPEs permitiram uma avaliação estética coerente do espaço da sala de aula, além de oferecer aportes para a melhoria afetiva de tal espaço. No entanto, quando se olha para as significações de estética, o conhecimento sensível está posicionado de forma débil e carente de respaldo. A propósito, nenhum respondente foi capaz de fazer qualquer relação entre a experiência estética ao avaliar um espaço, e a Estética e é este ponto que se mostra o mais preocupante.

O conhecimento estético de um designer deve capacitá-lo para considerar uma miríade de fenômenos que ocorrem no mundo da vida. O sistema educacional tem o dever de desenvolver tais

habilidades, capacitando-o para lidar com as novas demandas, nas quais a aparência e as categorizações estéticas não são mais suficientes. Toma-se como exemplo uma recepção de um serviço que utiliza um sistema de senhas para prover atendimento aos usuários. Aparentemente, se tudo estiver correndo bem, pode-se crer que tal atendimento está esteticamente ordenado (comportamento) e equitativo (simbólico). Será atendido aquele que pegar a senha, na ordem que a retirar. No entanto, se houver alguma dificuldade por parte dos usuários em entender como se dá o atendimento, onde e como devem retirar as senhas e o motivo pelo qual as senhas são utilizadas, o panorama estético estará, antes, permeado por frustração, decepção e pelo sentido de impotência por parte do usuário em não poder modificar a forma de operação do sistema de atendimento, (considere, por exemplo, os serviços públicos, em que há baixa ou nenhuma interferência dos usuários). Tais aspectos desse sistema de atendimento são Estéticos, Éticos e Lógicos e a adequada solução para o problema requer a utilização de diferentes competências.

Ademais, o aspecto simbólico associado à aprendizagem e à escola (de forma geral), presente no imaginário das pessoas, tem potencial para evocar emoções positivas (OLIVEIRA, 2003). Trata-se de um espaço privilegiado no qual se adquire um tipo de conhecimento especializado e também é onde se aprende a conviver com a diversidade, seja de pessoas (colegas, professores, funcionários etc.), de emoções ou de relações morais, dentre outros fatores inerentes ao espaço (OLIVEIRA, 2003; CAMARGO, 2004; OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). Sendo assim, entende-se que a escola poderia ser um espaço onde se privilegiaria tanto o conhecimento racional quanto o conhecimento sensível, buscando a harmonia e explorando o potencial de ambas as faculdades do ser humano, em prol de um verdadeiro conhecimento e isto só será possível com o estímulo da capacidade sensória.

# 7

**PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA  
A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA  
EM CURSOS SUPERIORES – PNIEE**

Os princípios aqui propostos estão respaldados pela literatura consultada, pela expertise dos autores e pelo estudo empírico. O respaldo teórico está, de um lado, alicerçado nos constructos de Norman (2008) acerca dos níveis de processamento cerebral. De outro lado, nos escritos de Schiller (1963); acerca da Educação Estética.

A Educação Estética tem por objetivo capacitar o homem para ser livre, ou seja, para pensar por si mesmo. Para tanto, há de se buscar formas de promover a integração entre o saber sensível e o saber racional, cuidando para não cair, de um lado, nas armadilhas do esteticismo (ou do sensualismo) e, de outro, nas armadilhas do cientificismo. Ademais, a Educação Estética pode contribuir para com a capacitação do homem no acolhimento dos fenômenos cotidianos, capacitando-o para o pensar por si mesmo. A concretização dessa integração entre Estética e Educação se dará pela integração da Educação Estética em cursos superiores e para tal empreitada, os “PNIEE” foram construídos.

É com base nos escritos schillerianos que se estrutura a ideia de que é por meio da Educação Estética que razão e sensibilidade convergem e se equilibram. Essa integração confere ao processo uma característica transdisciplinar, uma vez que permite integrar diferentes conhecimentos que estruturam um estar estético no mundo. O homem esteticamente educado traz nele a síntese entre o divino e o animal a partir de um desejo que é humano. Portanto, é necessária a integração entre a racionalidade teórica, a prática e a Estética.

Para que se possa vivenciar plenamente a experiência estética, entende-se que há a necessidade de que o sujeito seja educado para tal vivência. Esse tipo de educação deveria acompanhar o homem desde os primórdios do processo educativo. No entanto, a realidade é outra e deve-se agir segundo as possibilidades.

Entende-se que uma experiência estética inicia-se com os sentidos e assim, há a necessidade de empreender uma preparação

dos sentidos e uma preparação afetiva para que a simbolização seja qualitativamente mais profunda. É com base em tais parâmetros que se intenta propor princípios norteadores para a integração da Educação Estética em cursos superiores. A proposição de princípios se mostra mais adequada, uma vez que se pretende dar liberdade para que a capacidade criativa de professores, designers educacionais, pedagogos, bem como a de outros profissionais, seja explorada para desenvolver, por exemplo, cursos ou atividades específicas, a partir de noções mais amplas.

A experiência estética perpassa três patamares que devem operar em uníssono: visceral, comportamental e reflexivo. Tal pensamento é estruturado de um lado pela ótica de Norman (2008) e pelos os níveis de processamento cerebral. De outro, pela ótica schilleriana, que entende que um fenômeno pode referir-se ao sensível, ao entendimento, ao estético, sendo esse último, um amálgama dos anteriores. Então, um fenômeno estético engloba o todo das faculdades humanas, sem ser objeto determinado para nenhuma de forma isolada dentre elas (sensível ou racional). São essas as perspectivas que estão na base dos princípios para uma Educação Estética.

São quatro os princípios propostos e estão agrupados na denominação de “Princípios Norteadores para a Integração da Educação Estética em Cursos Superiores” ou “PNIEE”. A seguir, cada um dos princípios será apresentado, finalizando com uma consideração acerca destes princípios.

## 7.1. OS PRINCÍPIOS QUE FORMAM O PNIEE

### 7.1.1. Princípio I – Exercitar a Contemplação

Em dias atuais, é notório que a capacidade contemplativa está perdendo espaço e qualidade e há indícios de que se desperdiça uma gama de conhecimentos importantes, dentre eles, aqueles que a contemplação oferece. Assim, entende-se que a capacidade contemplativa das pessoas deve ser aprimorada.

A priori, todos os seres humanos são dotados da capacidade de contemplar. No entanto, os enfrentamentos contemporâneos têm levado (senão forçado) as pessoas a maximizar a capacidade de interpretação, com o propósito de atribuir um (ou qualquer um) sentido a algo que se manifesta sem antes contemplá-lo.

O cérebro humano e sua tendência à economia, visa a interpretar (dar sentido) rapidamente aquilo que já se conhece. Para aquilo que não se conhece, há uma grande chance de se chegar a um sentido por comparação. Então, algo que se assemelha a X, será interpretado como X'. Essa tarefa de automatização torna nossa vida mais ágil, mas por outro lado pode nos privar de adquirir novos conhecimentos.

Alguns não distinguem “contemplação” de “observação”, colocando ambas as atividades no mesmo patamar e, em muitos casos, como atividades similares. Todavia, entende-se, aqui, que há uma sutil diferença, mas com implicações consideráveis.

A contemplação diz respeito à capacidade de um indivíduo de se tornar disponível, aberto a um fenômeno que se manifesta. Exige desse sujeito uma leitura absolutamente desinteressada. Esse desinteresse significa que o indivíduo contemplador, em um primeiro momento e diante de um fenômeno, não tem nenhuma necessidade

de o possuir, analisá-lo ou consumi-lo, uma vez que o fenômeno não desperta, ainda, qualquer desejo no contemplador.

Contemplar envolve a leitura do fenômeno com encantamento, deixando-se extasiar com aquilo que se apresenta. Contemplar envolve vivenciar o prazer ou o desprazer que se tem como reação àquilo que se apresenta. Contemplar também envolve o admirar isento de quaisquer aspectos racionais derivados de critérios de valor. Admirar é um sentimento agradável que envolve a leitura de um fenômeno com respeito e com consideração. Assim, é imprescindível não deixar a percepção trabalhar no modo automático, forçando-a a auscultar o fenômeno, pois o contemplar é uma atividade que tem o seu próprio tempo.

Nesse processo, dá-se ao fenômeno a chance de se mostrar sem nenhuma intervenção racional do indivíduo. Ainda, é o momento em que fenômeno e o indivíduo que contempla dialogam em outra esfera: aquela em que há a suspensão de quaisquer interpretações, julgamentos ou pré-conceitos, pois o diálogo deve ocorrer em nível sinestésico e não cognitivo.

Disso, vê-se que o indivíduo pode contemplar um fenômeno com todos os sentidos. Pode-se contemplar algo que se vê, que se ouve, um cheiro que se sente, um toque, um sabor. No entanto, dificilmente o contemplador conseguirá se concentrar no efeito causado em apenas um dos sentidos. Isso porque são os sentidos a via que permite ao indivíduo entrar em contato com aquilo que se apresenta. Imaginemos, por exemplo, tudo aquilo que está envolvido ao abraçarmos a pessoa amada, mas sem levar em conta a ação de abraçar. É certo que se irá estar sob a ação de inúmeros estímulos que excitarão os sentidos: o toque da pele e em diferentes locais do corpo (sente-se o toque de maneiras diferentes, dependendo da área corporal que é tocada); o cheiro característico da pessoa e/ou do ambiente onde o encontro ocorre; no caso daquilo que se ouve, haverá uma paisagem sonora, possivelmente formada por diferentes sons; se houver um beijo, então,

sentir-se-á o gosto da pessoa amada, mas se não houver, o olfato poderá fazer as honras ao paladar, graças à íntima ligação entre estes dois sentidos. Essas sensações são qualidades e como qualidades que são, elas só se mostram se o indivíduo assim as permitir. O ato de abraçar a pessoa amada produzirá uma série de informações que afetarão todos os níveis do processamento cerebral. Todavia, tais informações só serão convertidas em conhecimento se o sujeito as operacionalizar. Caso isso não ocorra, o conhecimento produzido ficará circunscrito apenas a um âmbito, como o visceral, por exemplo.

O exemplo acima está alicerçado no princípio de prazer. No entanto, o mesmo poderia acontecer de forma desprazerosa. Ora, a vida do ser humano também suporta os desprazeres. Imagine, em uma determinada situação e por questão de educação, o que é o abraçar uma pessoa não bem quista. A experiência será, certamente, desagradável (senão insuportável a ponto de se desprezar a boa educação). O que importa é extrair os conhecimentos que ambas as situações oferecem.

É por isso que na contemplação, o contemplador se abstrai de si e do mundo e abre-se àquilo que contempla. As fronteiras entre indivíduo e fenômeno desmancham-se e ambos tornam-se uma mesma coisa. Há que se abstrair do tempo e do espaço e permitir-se desfrutar daquilo que o fenômeno lhe oferece, deixando-se autoestimular e se autorecompensar.

Aquele privilégio do qual goza o conceito, o discurso, o argumentar acerca de um fenômeno inexistente nesse momento, uma vez que tais exercícios consistem no uso da razão. O relevo volta-se, agora, para a plenitude do sentir e do vivenciar. Atividades para as quais não se tem tempo demarcado, deve-se evitar pausas, cobranças, deveres ou algo do gênero. É aquele momento em que o indivíduo torna-se um flâner, ou seja, ele passeia pelo fenômeno sem destino e sem pressa. Se houver alguma preocupação, esta deve voltar-se para o processo

de se desenvolver uma verdadeira sensibilidade, estimulada por meio de experiências sensíveis que envolvam os sentidos.

Ao empreender esforços para que a mente se livre de pensamentos, deixando-se tocar pelo momento e pelo contexto, este momento mágico auxilia na superação de obstáculos, sejam eles racionais ou ligados ao sentir, pois na contemplação existe a liberdade que se expressa no equilíbrio entre a forma (sentir) e a matéria (aquele que sente).

Ao contemplar, o indivíduo detém-se nos aspectos qualitativos do fenômeno, atentando-se em suas características e em suas propriedades, permanecendo aberto para aquilo que o fenômeno evoca, sugere, alude. Como qualidades são intangíveis ou difíceis de serem expressas em palavras, este é o momento em que os sentidos trabalham (ou se divertem?) mais intensamente. Portanto, ao contemplar, considera-se o fenômeno em sua plenitude e expõe aos sentidos as qualidades deste fenômeno, deixando-o apresentar-se como puro devir em que os sentidos regozijam.

A contemplação se baseia numa motivação que se determina por si mesma, na medida em que o seu objetivo é a vivência em si e não eventuais vantagens ou recompensas futuras que possam resultar do processo contemplativo.

O que deve ser buscado é o refinamento da contemplação. Ainda que inata, a capacidade contemplativa pode ser melhorada mediante exercícios de meditação. Por exemplo, na yoga há exercícios voltados para concentrar a atenção, para controlar a memória e limitar a consciência, requisitos importantes para a atividade da contemplação.

Disso, vislumbra-se que a atividade de contemplação tem a capacidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas, uma vez que se exercita a desaceleração da mente e do corpo e permite uma ligação íntima entre sentido, corpo e mente. Tudo isso tem possibilidade

direta para contribuir qualitativamente em todas as esferas da vida das pessoas, assim como pode melhorar a resiliência, a criatividade, a proatividade, a inteligência intrapessoal, a autoconsciência, a autonomia, o pensamento sistêmico, habilidades importantes no mundo contemporâneo.

Da perspectiva profissional, o indivíduo melhor capacitado tem repertório diferenciado que o auxilia a para pensar em soluções para problemas de diferentes âmbitos, visando a um impacto positivo junto à sociedade. Para tanto, o profissional deve estar habilitado a lançar mão de diferentes abordagens quando olha para um determinado problema (fenômeno) que necessita de intervenção. Acredita-se que levar os alunos a contemplar um problema a ser solucionado, antes mesmo de quaisquer outras atividades, facilitaria as demais etapas do processo de solução deste problema, além de minimizar consideravelmente o aparecimento de bloqueios criativos.

Disso, percebe-se que o professor, além das competências e habilidades necessárias as suas funções, tem outro papel fundamental nesse processo: atuar como facilitador. Ou seja, buscar maneiras de abordar a atividade da contemplação de forma que mobilize as capacidades dos alunos, sem recorrer a pressões ou ditames maniqueístas, pragmáticos, utilitários ou funcionais.

De outro lado, tais vivências também devem ser estimuladas para além do ambiente de aprendizagem, pois qualquer lugar é passível de contemplação. A sala de aula pode ser entendida como um espaço, a priori, privilegiado em que a contemplação é refinada e estimulada. Todavia, há de estimular o exercício da contemplação para que ocorra em qualquer lugar e a qualquer momento.

Ainda, é importante que o exercício contemplativo também abarque aqueles fenômenos que não causam prazer, como uma via movimentada, uma rua suja, um rio poluído etc. Embora seja difícil para

o homem contemplar aquilo que não lhe causa prazer, tal exercício se faz necessário para que se possa enriquecer qualitativamente uma verdadeira experiência estética.

Este primeiro princípio é o mais desafiador, considerando as vicissitudes da vida contemporânea. A força do imediatismo e a espantosa miríade de estímulos que ocorrem, na maioria dos casos, de forma simultânea e que invadem os sentidos das pessoas nos mais diferentes espaços e momentos, instaurou a urgência dos julgamentos e das respostas rápidas. Tudo isso com a falsa promessa de agilidade. Esse modo frenético da vida contemporânea tende a privilegiar alguns sentidos e a embotar os demais e esta super e sub estimulação dos sentidos pode levar o indivíduo a uma anestesia estética, pois o sentir se automatiza e como o cérebro humano tende à economia, o indivíduo tem a sua capacidade de sentir debilitada. Ademais, um indivíduo esteticamente anestesiado está mais suscetível a todas as quinquilharias que a indústria cultural promove: desde um *souvenir*, até a promessa de felicidade que está embalada em uma farmácia, ou pendurada em uma boutique, por exemplo.

Portanto, o desafio contemporâneo está, primeiramente, em desacelerar. Depois, no refinamento da capacidade de contemplar aquilo que se sente e pensa. Dar tempo para que as manifestações fenomênicas se mostrem em sua plenitude. Na sequência, buscar o alargamento das vias estéticas e prepará-las para vivenciar a plenitude do sentir. Também, é preciso ter consciência do valor do conhecimento estético (o conhecimento sensível), uma vez que tal conhecimento estruturará os diferentes processos do conhecer. Tais tarefas estão longe de serem fáceis, mas a persistência humana tem a sua força.

### 7.1.2. Princípio II – Exercitar a Observação

Observar um fenômeno envolve examiná-lo e, portanto, envolve um processo analítico no qual a faculdade da razão participa de forma ativa. Há, então, a necessidade de se distinguir o ver, o olhar e o observar.

Ver refere-se a exercer o sentido da visão, assistir a algo, avistar, enxergar. Trata-se de uma ação automatizada daquele que vê. Olhar diz respeito à ação de pôr os olhos em algo, dirigir a vista. Olhar movimenta o sentido da visão e, então, aquele que olha, adota uma postura ativa. Ambas as ações se referem às habilidades fisiológicas da visão. Tanto o ato de ver, como o ato de olhar, são inatos aos seres humanos, acompanhando-os desde os primórdios. O ser humano serve-se de tais ações e as utiliza como instrumentos que o auxiliam em sua subsistência e evolução.

Já observar envolve a postura refinada e ativa do indivíduo e não necessariamente está ligada somente à visão. Observar envolve a captação e a análise de elementos que se alinham com todas as habilidades sensoriais, com o corpo e com a mente. Observar é uma atividade ativa que requer a atenção de todos os sentidos, uma vez que se está curioso e atento à procura de detalhes, sutilezas, filigranas para se fazer uma análise acerca daquilo que é observado. Envolve também o corpo, pois aquilo que se observa pode causar uma mudança na paisagem corporal. Um exemplo que pode ser citado é o aumento do suor diante de uma situação estressante. O mesmo exemplo serve para ilustrar a modificação que ocorre na mente. Uma situação estressante pode levar uma pessoa a sofrer os efeitos da “visão de túnel”.

No entanto, olhar, ver e observar não são dependentes da contemplação. Pode-se observar um fenômeno sem o contemplar e o inverso é válido também. De outro lado, um fenômeno observado pode ser contemplado. Há de se entender que não há uma hierarquia:

primeiro se contempla e depois se observa. Todavia, um fenômeno contemplado tenderá a ser melhor observado, uma vez que uma gama refinada de conhecimentos fora gerada.

O exercício da observação deve ser visto como uma atividade que está alinhada com o contexto, possibilitando ao observador a coleta de informações diversas e de diferentes origens. Tais informações coletadas, após serem organizadas e compreendidas, irão alimentar o processo da significação acerca do fenômeno. Aqui está a importância do repertório que o indivíduo detém.

O repertório diz respeito a tudo aquilo que a pessoa armazena como conhecimento (que é diverso de informação) e constitui a sua bagagem cultural: ideias, experiências, ações, vivências etc. Assim, tudo que esse indivíduo lê, assiste, participa, presencia, vivencia, e que ele transforma em conhecimento, alimenta o seu repertório. Essa questão é tão complexa que, por exemplo, ao sentir o peso de um martelo, o manipulador desta ferramenta pode ter a capacidade de dimensionar a força necessária para fixar um prego. Quanto mais ele dominar uma linguagem, melhor será sua capacidade de eleger, trocar, subverter, justapor, rearranjar, organizar, reorganizar, manipular os elementos para extrair o melhor resultado que aquela linguagem lhe permite. Então, quanto mais se conhece, maior é a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos.

Sendo assim, a observação implica mobilizar diversas habilidades que estão relacionadas com os níveis de processamento cerebral. Ao observar, busca-se identificar as singularidades do fenômeno que se apresenta, visando a discriminar os limites que o diferenciam do contexto no qual está imerso. Em tal atividade, o indivíduo se detém nas especificidades daquilo que se apresenta, com vistas a identificar os aspectos que tornam o fenômeno único. Considerando o contexto, podemos dizer que todo os pores do sol são iguais?

A observação supõe a interação entre observador e fenômeno e é isto que enriquece o raciocínio. Já nos idos da década de 1970, Bruner (1973) afirmava que o desafio para solucionar problemas está vinculado à observação.

Como visto, um fenômeno dificilmente é percebido por um único sentido, até porque há a ação do contexto no qual o fenômeno está imerso. Faz-se necessário considerar a situação acerca do contexto no qual o fenômeno se manifesta. As informações que se obtém dependerão do comportamento do observador diante do fenômeno e das relações que este desenvolve com o mesmo.

O contexto é o conjunto de circunstâncias ou elementos no qual gravita um fenômeno. Assim contexto diz respeito ao conjunto dos elementos que condiciona, de um modo qualquer, a manifestação fenomênica, ou seja, aos pressupostos que possibilitam apreender o sentido do fenômeno. Embora condicione a apreensão e o significado do fenômeno, o contexto não retira daquele aquilo que o faz único e é para esta singularidade que a observação deve se voltar. É por isso que os pores do sol nunca serão iguais.

Observar também diz respeito à verificação ou à constatação de algo, de forma espontânea ou planejada. Na observação espontânea, suas condições não são planejadas ou planejáveis. Já na observação planejada, pode-se agir sobre um aspecto do fenômeno, como no caso de um experimento. Na verdade, o que importa é detectar o geral do particular e o particular do geral.

No âmbito profissional, saber observar é uma habilidade distintiva. Diversas abordagens e métodos empregados por diferentes profissionais fazem uso da observação, pois entende-se que tal atividade municia o profissional de conhecimentos. Em diferentes casos, o observar é indispensável na identificação e na compreensão de problemas, assim como é fundamental para estruturar a proposição de soluções assertivas para tais problemas.

Como foi proposto anteriormente, o exercício da observação deve ir para além do espaço de aprendizagem. A propósito, infere-se que tal exercício fica mais enriquecido em contextos maiores que a própria sala de aula. Mais uma vez o ato de aprender deve ser entendido como o início de um processo que encontra o seu lugar em qualquer parte do mundo da vida.

### 7.1.3. *Princípio III – Exercitar a Afetividade*

Trabalhar a afetividade mostra-se necessário, pois não há experiência estética que não esteja enraizada na afetividade humana. Em dias atuais, considerando a possibilidade de o profissional oferecer soluções com valor afetivo agregado, a afetividade assume dupla importância: de um lado, o indivíduo conhecendo idiossincrasias afetivas terá a chance de maximizar suas forças e a melhorar suas fraquezas afetivas; de outro lado, estará se capacitando para considerar os aspectos afetivos ao propor uma solução para um problema, considerando que está no âmbito deste a concepção de mundo como aquilo que coloca o homem em contato com a realidade.

O que se espera, ao exercitar a afetividade, é trazer à baila uma visão integrada, holística do ser humano. De início, o processo volta-se para o interior do sujeito, quando o aluno busca se (re)conhecer, identificando suas forças e fraquezas. O segundo passo visa a um olhar externo, com o propósito de fazer o aluno (re)conhecer o outro de forma empática.

A empatia refere-se à capacidade que o homem tem de desenvolver conexão com seu semelhante em um patamar fundamental, com vistas a proceder à ação centrada no humano. Em outras palavras, a empatia possibilita a superação da individualidade, uma vez que se busca compreender o outro, colocando-se em seu lugar, nas mesmas circunstâncias. Assim, é imprescindível também

compreender as experiências do outro, sua visão de mundo, seus desejos, suas necessidades, bem como os contextos sociais que compõem seu repertório de comportamentos e decisões, uma vez que o outro também escreve sua própria história.

O aluno necessita aprender a ser receptivo aos aspectos afetivos do outro, a ser capaz de se colocar no lugar do outro e de interpretar os aspectos afetivos. Isso porque se entende que a empatia tem potencial para auxiliar no entendimento das necessidades das pessoas e a traduzi-las numa adequada solução de um problema.

Ao buscar compreender o outro, o primeiro desafio é compreender a si mesmo para depois compreender o próximo. Entende-se que há a necessidade de empenhar uma visão holística, capaz de identificar, compreender e integrar as relações transversais que ocorrem no nível mais profundo. Disso, percebe-se que o curso superior deve ser entendido como um ponto de partida no movimento de mudança para o aluno.

Essa questão é deveras relevante em diferentes aspectos. Por exemplo, considerando o âmbito da prestação de serviços de saúde, o julgamento acerca da qualidade do serviço prestado tem uma carga afetiva que é mais relevante que as instalações físicas, a limpeza do local ou a existência de médicos e enfermeiros para atender o público. Foi o que constataram algumas pesquisas desenvolvidas, como por exemplo, a pesquisa de Cerchiaro (2006).

O aporte que a empatia traz para esse cenário tem potencial para deitar por terra a visão maniqueísta que impera em muitas áreas do fazer humano, em especial naquelas que consideram o outro como “usuário” ou “cliente”. Antes de serem usuários ou clientes as pessoas são pessoas e o profissional necessita projetar para pessoas.

No entanto, há do outro lado o mercado com suas exigências. Não é possível uma visão idealista ou romântica que descarta os

ditames de uma sociedade capitalista. O que se espera é uma ação integradora. Nessa direção, cabe ao profissional buscar maneiras de projetar algo que seja útil, usável, desejável, efetivo, eficiente e distinto, considerando o ponto de vista das pessoas.

Espera-se, que ao exercitar a afetividade, o indivíduo possa compreender verticalmente sua importância, uma vez que é um ser distinto na sociedade e, também, compreender a importância do outro, que compartilha com ele a mesma sociedade.

Projetar algo, seja uma casa, um móvel, uma ponte, uma vestimenta, uma cirurgia, um serviço, uma interface etc., com foco no ser humano, tem de ser algo maior que uma perspectiva. Necessita ser uma ação integradora, permeada pela empatia, com vista a obter um sólido entendimento sobre as necessidades das pessoas.

O espaço de aprendizagem passa a ser um espaço no qual se vivencia emoções e sentimentos. A afetividade pode ser estimulada de diferentes maneiras e o papel do educador é primordial, pois ele vai ser o agente facilitador do processo. Nesse ponto, o que se propõe é um exercício livre da afetividade, em que se aprende, educa, estimula e se debate acerca das emoções e dos sentimentos. O espaço de aprendizagem passa a ser o local para aprender, para verbalizar, para experimentar e para vivenciar a afetividade.

Nessa atividade, na qual os alunos trabalharão entre si, há o privilégio de se poder, também, exercitar a capacidade de análise das relações interpessoais. Isso refletirá, por exemplo, na convivência entre alunos em sala de aula, além de melhor prepará-los para, no futuro como profissionais, trabalharem de forma cooperativa e colaborativa. Portanto, entende-se que métodos de ensino/aprendizagem que privilegiam o grupo (*Peer instruction*, *Design Thinking* e *Project based learning*, por exemplo) merecem atenção, assim como a proposição de atividades grupais. Isso porque trabalhos que necessitam da

cooperação, da colaboração e de comportamentos solidários, capacitam as pessoas no enfrentamento de situações conflituosas, tensas etc., e isto certamente refletirá no trabalho criativo em equipe, muito comum na atividade profissional contemporânea.

Ressalta-se a importância de que o professor reconheça e enalteça as boas atitudes e os esforços positivos dos alunos, na medida em que os mesmos contribuam para o reforço da motivação inerente ao trabalho criativo, oferecendo-lhes *feedback* claros e concisos.

É recomendável que conteúdos acerca dessa temática sejam ministrados aos alunos, com o propósito de possibilitá-los a compreender o papel que a afetividade humana desempenha no mundo da vida (inclusive, na atividade profissional). Entende-se que há a possibilidade de fazer com que o aluno lide de forma mais adequada com tais fenômenos.

As emoções são eventos marcantes, com potencial para direcionar a atenção de um indivíduo tanto para os fenômenos que desencadearam emoções, quanto para o sentimento que fora vivenciado. Ademais, são os sentimentos que fazem soar o alerta frente a situações boas ou más, além de prolongar o efeito das emoções. Os sentimentos contribuem para a elaboração de previsões de problemas e para a capacidade de produzir novas reações não estereotipadas ou esperadas, além de auxiliarem na resolução de problemas difíceis. Em dias atuais, isso é particularmente imprescindível em quase todas as atividades. Por exemplo no caso do designer, em muitos momentos não só o pensamento criativo é exigido, como também há situações que demandam processos de decisões, no decurso dos quais é necessário recuperar e manipular enormes quantidades de conhecimento.

O (re)conhecimento do papel da afetividade nos processos mentais traz a vantagem de se poder otimizar a memória e a aprendizagem e, com isto, também o pensamento criativo. Entende-

se que, conhecendo suas potencialidades afetivas, o aluno estará capacitado para enfrentar o mundo contemporâneo. Na contemporaneidade, paulatinamente se valoriza aquele indivíduo que consegue operacionalizar o seu conhecimento e que tem ciência de que é necessário o constante movimento de “aprender a aprender”.

A pesquisa bibliográfica, aliada aos debates em sala de aula sobre a temática em questão, também é outro exemplo de atividade que pode ser utilizada. No entanto, não é a única. Encontram-se nas artes fílmicas e sonoras diversos exemplos que podem ser exibidos aos alunos e, a partir do que foi tratado em teoria, promover um debate entre eles. Esse debate coletivo pode ser visto como uma atividade que tem capacidade para trabalhar a eliminação do medo de falar em público, da pressão sobre o grupo ou da insegurança de incorrer em erros. O debate tem potencial para trabalhar a comunicação verbal e a não-verbalmente das pessoas, facilitando, também, o trabalho criativo em grupo e o entendimento do outro.

Ainda, o teatro e a dança podem ser utilizados com o propósito de possibilitar que o aluno se coloque na perspectiva do outro. Tais atividades têm poder para conduzir o educando para lidar melhor com aspectos afetivos negativos (vergonha e timidez, por exemplo), bem como para desenvolver a autoconsciência e potencializar a imaginação. Ainda, exercícios que utilizam a expressão criativa, tal como propõem Stoltz; Weger (2015) também podem ser utilizados com o mesmo propósito. Tais atividades trazem benefícios que podem contribuir para inibir os bloqueios emocionais. Sabe-se que as emoções e os sentimentos negativos (timidez, por exemplo) estão na base dos bloqueios de ordem afetiva. Esses bloqueios são frequentemente detectados pelos professores. Por exemplo, em debates ou apresentações orais de trabalhos, é comum verificar o receio dos alunos de se exporem ao ridículo e, com isto, sofrerem decepções. Ainda, o medo de errar é um bloqueio emocional e cultural

muito frequente na vida das pessoas; embora sejam os mesmos prejudiciais para qualquer pessoa em termos sociais e profissionais, que muitas vezes necessita expor e defender seu trabalho perante um grupo de pessoas, tais bloqueios podem prejudicar de forma decisiva seu futuro profissional. Há de se empreender esforços para que os erros não sejam encarados somente pelo viés negativo, mas antes, estes são necessários e imprescindíveis para o crescimento pessoal e profissional.

Ainda, além das vivências nos espaços de aprendizagem, os alunos podem ser estimulados para buscarem por outras vivências. Por exemplo, pode ser solicitado que assistam a um concerto sinfônico e que façam um relato acerca dos aspectos afetivos que foram vivenciados durante a audição, para que seja apresentado e debatido em sala.

A propósito, tais atividades estão abertas, podem e devem ser implementadas de acordo com a inventividade do professor. O que se ressalta é o intento de preparar a afetividade para que o processo educativo se dê de forma integrada, no qual a razão e a afetividade caminham *pari passu*, em prol de um estar estético no mundo.

#### 7.1.4. Princípio IV – Exercitar a Representação

Este é o princípio que vai congrega todos os demais princípios e amalgamá-los em uma representação elaborada pelo aluno. Entende-se a representação como o princípio que conduzirá o aluno a tomar consciência de todo o processo. A experiência estética só poderá servir ao processo educativo na medida em que se elabore uma reflexão acerca de todo o caminho percorrido para se chegar a um resultado.

O termo representação pode significar aquilo por meio do qual um indivíduo conhece algo. Em segundo lugar, representar é conhecer alguma coisa e de posse de tal conhecimento, pode-se

conhecer outra coisa. Em terceiro lugar, o termo representação pode ser entendido como aquele que causa o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento (ABBAGNANO, 2007). O segundo significado de representação mostra-se mais profícuo, pois é decorrente dos princípios anteriores. O aluno poderá conhecer algo e utilizar tal conhecimento para ajudá-lo a conhecer outra coisa que esteja a ela relacionada. De outro lado, há que se considerar o ponto de vista que considera a representação como sendo um gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independentemente de sua natureza.

O exercício da representação inicia-se com a identificação do fenômeno, daquilo que ele tem em comum com outros fenômenos com os quais compõe uma classe geral. Trata-se de uma abordagem que tem por base a capacidade de generalização. Trata-se, assim, de extrair o geral do particular.

O exercício da representação deve estar permeado por todos os dados obtidos nos momentos anteriores (contemplação, observação e afetividade), uma vez que representar as vivências e as experiências é uma atividade deveras complexa, visto que exige informações contextualizadas. No caso de um arquiteto, por exemplo, este processa fatos na sua concretude e na sua relação situacional, em uma prática que deve ser reflexiva. O processo reflexivo é indispensável para que se possa escolher o caminho a ser trilhado para resolver um problema, uma vez que pode haver vários caminhos que podem ser trilhados. O indivíduo, diante de um problema, só pode considerar aquele caminho que elegeu com base em suas experiências.

O indivíduo recorre ao exercício da representação não apenas para desenvolver suas ideias, mas também para armazenar o novo saber adquirido e que, aqui, entende-se que é consequência das atividades anteriores. Uma vez internalizado tais conhecimentos, o indivíduo pode recuperá-los em outras situações para, então, aplicá-

los em outro contexto. A representação permite uma percepção mais física e, portanto, mais intuitiva e mais emotiva, acerca de uma produção. A representação é aqui entendida como sendo um método eficaz quando se trata de expandir o conhecimento adquirido.

No exercício da representação, busca-se construir a significação decorrente de um determinado evento. É por meio da significação que o homem transforma sua maneira de encarar o mundo. Por exemplo, na atividade desenvolvida por um designer, um arquiteto ou um professor, a representação é fundamental para dar vida às ideias e tem o propósito de explorá-las, avaliá-las e refiná-las. Assim, considerando o ponto de vista do Design para serviços, a representação de um serviço pode envolver uma encenação teatral, o desenvolvimento e a proposição de cenários futuros ou mesmo o desenvolvimento de uma narrativa que tenha, por fim, a elucidação e/ou a ilustração acerca de um serviço que pode vir a se tornar realidade.

Os exercícios anteriores têm por propósito evitar, na medida do possível, que o aluno estacione no patamar do prosaísmo e dos estereótipos. Sem um percurso estabelecido, o exercício da interpretação corre o risco de encontrar aqueles sentidos esperados para um determinado fenômeno, ou seja, há o risco de se impor sobre o fenômeno uma interpretação trivial, oriunda de um repertório rasteiro, vulgar e comum.

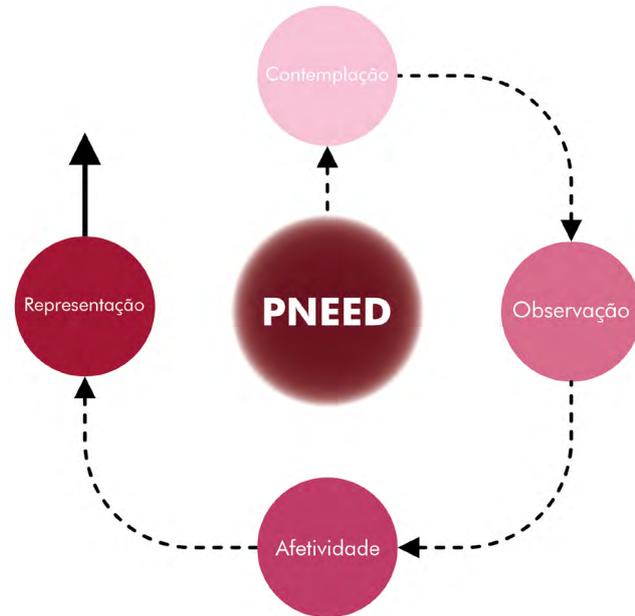
## **7.2. Considerações sobre os Princípios Norteadores para Integração da Educação Estética – PNIEE**

Os princípios PNIEE foram propostos para servirem de auxílio na integração da Educação Estética em cursos superiores, por uma via na qual se busca uma contribuição mais contundente e a Estética pode oferecer tal contribuição diante dos desafios contemporâneos e que também se fazem presentes nas mais diferentes atividades.

Os PNIEE propostos são resultantes da inquietação acerca da forma e da maneira como a Estética e a Educação Estética são, em muitos casos, abordadas. Também, são frutos da frustração de como a Estética é desprezada, vulgarmente conhecida e/ou ignorada.

Antes de se aplicar os PNIEE, é interessante ministrar aos alunos conteúdos referentes à Estética. Nesse caso, o presente trabalho oferece contribuições para que esta fase seja adequadamente cumprida. Ainda, estão presentes na bibliografia um elenco de obras que abordam a Estética de forma mais específica. A propósito, o professor tem liberdade para trabalhar com esse conteúdo da forma que melhor atenda a suas necessidades. Imagine, a partir do que foi aqui tratado, o quanto a Estética pode ajudar em cursos da área de saúde, considerando apenas a perspectiva da “humanização do atendimento”. Considere, ainda, o quanto a Estética tem capacidade para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no âmbito da Educação a Distância, modalidade de ensino que ganha cada vez mais relevo. Na verdade, há de se pensar em todas as possibilidades de educar o indivíduo para que ele exerça sua liberdade.

Figura 26 – A aplicação dos princípios PNIEE-Design.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Quando utilizados para serem o ponto de partida para uma Educação Estética que está permeada por um conceito mais alargado de Estética em cursos superiores, recomenda-se que os momentos estruturais dos PNIEE sejam mantidos. Inicia-se ministrando conteúdos referentes à Estética, segue-se para o momento da Contemplação, para os momentos da Observação e da Afetividade, terminando com o momento da Representação, tal como ilustra a figura 26.

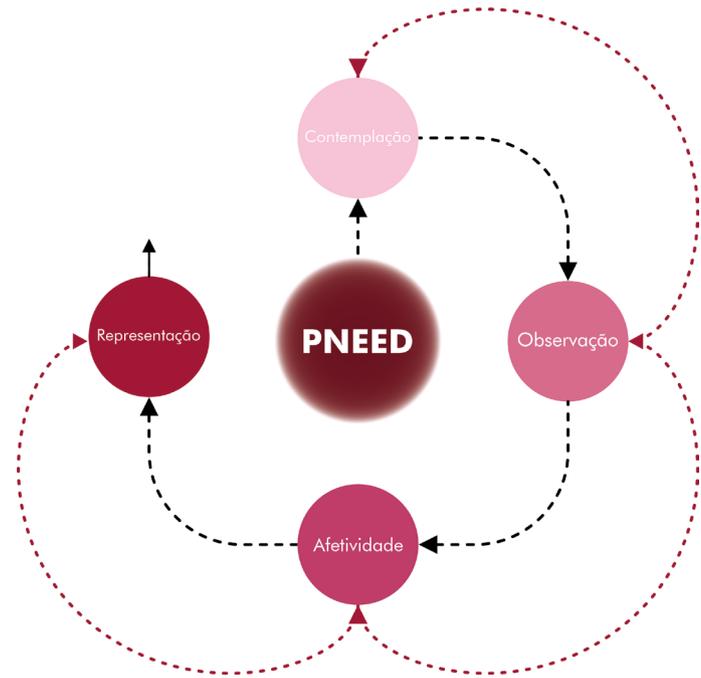
Todavia, as ferramentas e atividades a serem utilizadas em cada um dos momentos, respeitando o princípio inerente, estas estão a critério do professor, podendo ser incrementadas segundo as necessidades. Em outras palavras, as ferramentas e as atividades a serem realizadas estão limitadas à capacidade criativa do professor.

A estrutura dos PNIEE foi pensada para funcionar de forma iterativa e não-linear. Então, caso o professor identifique a necessidade de voltar para um dos momentos anteriores, para resolver alguma fragilidade, isso é possível. Uma vez resolvida a fragilidade, volta-se para o momento em que se estava trabalhando. Por exemplo, se no momento da Afetividade o professor identificar que a Contemplação deveria ser novamente abordada, ele faz a volta, aplica novas atividades e retorna novamente para o momento 03. Enfim, o professor tem liberdade para intervir no processo, incrementando-o da forma que acreditar ser a mais adequada para seus propósitos. A figura 27 traz uma ilustração acerca do que foi aqui tratado.

Por fim, refletindo acerca da variedade de problemas que os âmbitos institucional e empresarial podem suscitar, entende-se que o pensamento conceitual e reflexivo têm potencial para conferir a resiliência necessária à atividade profissional. Parte-se do pressuposto de que Educação deve fornecer ao aluno uma formação rica quanto ao pensamento e à sua representação; aos meios instrumentais e técnicos necessários ao enfrentamento dos desafios que se apresentam em dias atuais, independente da área de atuação do profissional. Os PNIEE foram pensados segundo tal espírito.

Embora os PNIEE tenham sido elaborados para serem utilizados em conjunto, vislumbra-se a possibilidade de que sejam utilizados em partes. Considerando os objetivos de aprendizagem, as especificidades de determinados assuntos, o público-alvo ou mesmo a falta de tempo para desenvolver atividades mais aprofundadas; entende-se que nada impede o professor de considerar o uso de alguns dos PNIEE. Para ilustrar, vislumbra-se a possibilidade de usar apenas os momentos “PNIEE – Contemplação” e “PNIEE – Representação” para abordar um conceito.

Figura 27 – A iteratividade dos princípios PNIEE.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Por exemplo, em vários cursos superiores, há a presença de uma disciplina que trata da Semiótica e nessa disciplina é imprescindível abordar o conceito de qualissigno – ícone – rema. Como o qualissigno diz respeito a uma qualidade qualquer, “(...) na medida em que é um signo. Dado que uma qualidade é tudo aquilo que positivamente é em si mesma, uma qualidade só pode denotar um objeto por meio de algum ingrediente ou similaridade comum, de tal forma que um qualissigno é necessariamente um ícone.” (PEIRCE, 1975, p.105). Ademais, “(...) como uma qualidade é uma simples possibilidade lógica, só pode ser interpretada como um signo de essência, ou seja, um Rema.”

Primeiramente, o professor trabalha os conceitos acerca dos qualissignos, ícones, e remas. Na sequência, o professor poderia sugerir atividades que desafiassem os alunos a contemplar qualidades presentes em diferentes fenômenos que estejam presentes no ambiente, como por exemplo, uma cor, um som ou um sabor. A seguir, os alunos poderiam expor suas percepções sobre o que foi contemplado.

Há exemplos em que podemos perceber que a contemplação permeou a criação de peças artísticas e até mesmo das peças publicitárias. A campanha publicitária “L’envol”, produzida para a Air France™, é um exemplo de uma metáfora poética do ato do voar ([veja aqui](#)). A pureza do contexto, a beleza formal dos elementos cênicos e a ausência de convenções publicitárias tradicionais a tornam uma peça publicitária verdadeiramente original. Assistindo ao filme, percebe-se que a Air France™ quer contar uma história do voar permeado pela confiança e pela serenidade (reforçada pela composição de Mozart, Adagio 23). A peça publicitária foi filmada em plano de sequência única e sem efeitos especiais. Os dançarinos “voam” por sobre uma superfície de 400m<sup>2</sup> de espelho que reflete o céu. Toda a criação é pautada em elementos qualitativos: o embarque (tranquilo), o acomodar-se na aeronave (aconchego), o prender-se à poltrona (segurança), o taxiar do avião (leveza), o decolar (ágil e eficiente) e o voo (sereno).

Para finalizar a atividade, o professor pode solicitar aos alunos que contemplem e que representem, por exemplo, os sons de uma rua movimentada, o odor de uma fruta, o sabor de uma guloseima etc. O resultado pode ser exibido nas mais diferentes formas e, inclusive, usando plataformas colaborativas na Internet.

Ainda, o professor poderia utilizar os momentos de observação e representação do PNIEE. Uma situação exemplo seria, na disciplina de Práticas Inovadoras em Educação, a necessidade de analisar o funcionamento do método *peer-instruction*. Acredita-se que o ideal está na busca por formas de auxiliar a Educação em sua difícil tarefa.

8

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa teve como propósito maior investigar como se estabelecem as relações entre Estética, Design e Educação, tendo por base a percepção de estudantes de um Curso Superior de Tecnologia em Design. Foi motivada pela importância que a Estética ocupa no âmbito do Design, uma vez que este lida intimamente com aspectos como aparência, funcionalidade, utilidade, materialidade, imaterialidade e significação. Ademais e tal como foi mostrado ao longo da pesquisa, o fim último do Design está na promoção do bem-estar das pessoas em todos os âmbitos.

O trabalho disponibiliza um arcabouço de conhecimentos para fomentar e ampliar a discussão acerca da relação entre Estética e Educação Estética. Os dados obtidos com a revisão bibliográfica, bem como os dados que foram coletados em campo, permearam a proposição de uma outra definição de Estética, sendo esta mais consonante com a contemporaneidade: a Estética envolve um tipo de experiência que inicia no âmbito do estésico, envolve as dimensões comportamental e reflexiva, gerando um tipo de conhecimento que complementa o conhecimento racional, o que permite ao homem uma visão de mundo ampliada, ao mesmo tempo que o prepara para ser livre. Essa liberdade diz respeito à capacidade de o homem pensar por si mesmo: livre das amarras dos seus instintos e impulsos, bem como dos constrangimentos da lei moral. Essa tarefa, nobre e árdua da Educação, necessita, como foi demonstrado, de urgente revisão.

A presente pesquisa também confirmou a tese de que está na aparência, a principal significação de Estética. Ficou evidente que o termo aparência, dentro de tal significação, diz respeito à realidade percebida principalmente pelo sentido da visão. Disso nota-se a necessidade de se pensar em um processo educacional que alague a capacidade perceptiva e racional dos indivíduos, considerando a integração entre os conhecimentos sensível e racional. Essa visão integradora visa a contribuir para desenvolver e aperfeiçoar nas

peças competências e habilidades que são requeridas em dias atuais: pensamento crítico, pensamento sistêmico, pensamento criativo e divergente, proatividade, resiliência, senso estético, inteligência intrapessoal, autoconsciência, autonomia, além de desenvolver os sentidos, a percepção e a coordenação motora, bem como o espírito cooperativo e colaborativo.

A presente pesquisa também trouxe indicativos de que os participantes compreendem as categorias estéticas como sinônimo de Estética. Mais exatamente uma Estética calcada na beleza, estando abaixo desta categoria, outras categorias como a harmonia e a perfeição. Em outras palavras, o harmonioso e o perfeito são componentes da beleza, existindo para e por ela. Categorias estéticas negativas como o feio, o imperfeito, a desarmonia, dentre outras, quando existem, só ganham corpo como categorias opostas às categorias estéticas positivas. Ou seja, o feio só existe em oposição ao belo, assim como a desarmonia existe em oposição à harmonia. Novamente, tal significação, de acordo com as falas dos participantes, está atrelada ao sentido da visão.

Por exemplo, a abordagem estética proposta pela Gestalt é pertinente. Todavia, por ser tal abordagem baseada em mecanismos psicofisiológicos, mediante os quais o cérebro organiza as imagens e confere-lhes significados e, na medida em que tais significados sejam dependentes de características visuais, tal teoria mostra-se limitada em escopo. Ora, as características visuais não são completamente suficientes para contemplar todas as dimensões dos estímulos que estão presentes na vida do ser humano.

Ainda, o estudo mostra que há o entendimento de Estética como a ciência do conhecimento sensível, mesmo que timidamente. Tal entendimento está, conforme apontou o estudo, mais presente na fala dos estudantes do último período do curso. Isso mostra que há uma evolução no significado de Estética no decorrer do processo

educativo. Mostra, também, a necessidade de se abordar a Estética de forma mais ampliada, pois os desafios contemporâneos inerentes a qualquer profissão são diversos e diversificados.

A propósito, verificou-se que os educandos utilizam os sentidos em uma avaliação. Tais alunos foram competentes ao executarem uma avaliação afetiva do espaço da sala de aula, decorrente das emoções viscerais suscitadas por este espaço. Todavia, a análise dos resultados apontou que a maioria dos estudantes não compreende como os sentidos e a afetividade compõem um significado mais amplo para Estética.

Como visto, pode-se dizer que o reduzido entendimento da Estética como conhecimento sensível, por parte dos estudantes, está calcado na abordagem que se deu à Estética nos períodos anteriores de estudo e que, em muitos casos, nos cursos superiores em Design, termina por abordá-la unicamente pelo viés da aparência. Isso confirma, de certo modo, que a Estética, entendida como teoria do conhecimento sensível, diz respeito à abordagem menos conhecida entre a grande maioria das pessoas participantes do estudo.

Verificou-se, com a presente pesquisa, que grande parte da literatura ainda empregada nos Cursos Superiores de Design diz respeito a uma visão sobre Estética que está calcada na Bauhaus e na Escola de ULM. Ainda que existam literaturas recentes, no âmbito do Design, que abordam a Estética por um viés mais ampliado, infere-se que tais estudos não são largamente utilizados.

Com base na pesquisa realizada, constatamos também que a significação de Estética que ainda impera em dias atuais circunscreve-se ao âmbito da Filosofia da Arte. Todavia, frente aos desafios contemporâneos, é urgente o avanço para além da relação Estética e Arte. Na contemporaneidade, os enfrentamentos são outros. Há de se empreender esforços para discutir as contribuições que podem

advir da relação entre o conhecimento estético com outras áreas do conhecimento humano, tais como Educação, Gestão, Antropologia, Filosofia, Artes, Medicina etc. Há de se discutir como é possível educar o ser humano para que ele contribua efetivamente na construção de um mundo melhor e mais humano. Nesse ponto, vislumbra-se que o homem esteticamente educado pode atuar em todos os âmbitos da vida, inclusive o profissional. A visão ampliada acerca da Estética tal como é proposta nesta pesquisa tem plena capacidade para auxiliar no enfrentamento de tais desafios.

Esta pesquisa também possibilitou pensar em uma Educação Estética para além da Educação Artística, como por exemplo, aquela proposta por Read (2001). Reconhecemos o valor das Artes no processo de educar esteticamente o homem. Todavia, o conhecimento sensível não deve prescindir apenas da Arte, pois este deve ser estimulado para atuar em um patamar anterior ao da simbolização. A profusão de fenômenos que se manifestam na realidade humana, como as cores, os sabores, os odores, os sons, as formas, as texturas, os movimentos etc., são manifestações estéticas que estão ao alcance de todos os homens, de diferentes idades, poder aquisitivo, localização geográfica etc. Ademais, uma Educação Estética de caráter artístico, geralmente calcada no desfile de obras consagradas e em discussões históricas e técnicas, pode emascular a força da cotidianidade que está mais próxima das pessoas, ou seja, a casa onde vive, as ruas, praças, parques, edificações e até no processo educativo.

É por isso que a abordagem sobre Estética aqui proposta passa ao largo das abordagens analíticas que tomam a Estética pelo viés das Artes, da beleza, da aparência e da categorização. Parte-se do pressuposto de que o mundo é o lugar da Estética, pois qualquer fenômeno tem potencial para despertar uma experiência estética nas pessoas. Esta, por sua vez, deve evocar uma experiência que seja fascinante, envolvente, casual e revigorante, podendo vir da inter-relação entre pessoas, contexto e cultura.

Assim, entende-se que a relação entre Estética e Educação está na abordagem acerca do ser humano liberto. Antes de serem clientes, usuários, pacientes, alunos etc., pessoas são pessoas, com suas idiossincrasias, vontades, necessidades, desejos. De outro lado, há o mercado, também com suas peculiaridades. O desafio que se apresenta é possibilitar uma visão integradora que permita que um resultado profissional seja útil, usável e desejável do ponto de vista das pessoas, e efetivo, eficiente e distinto do ponto de vista daquele que solicita o trabalho de um profissional.

Assim, os princípios PNIEE foram construídos para auxiliarem os educadores que pretendem integrar a Educação Estética em cursos superiores, com vistas a extrair contribuições tanto para o processo educativo em curso, quanto para o futuro profissional que chegará ao mercado mais capacitado, dotado de competências e habilidades consonantes com os desafios contemporâneos .

As significações sobre Estética, aqui elencadas, carecem de verificação em outros contextos culturais em que se encontram os cursos superiores. Por exemplo, que significações seriam encontradas em cursos superiores situados em outras regiões do Brasil e em outras regiões de outros países? Os PNIEE, embora estejam respaldados por uma vivência profissional, pela literatura especializada, pelos dados coletados e pela interpretação realizada ao relacionar Estética, Design e Educação, constituem uma primeira tentativa com vistas a respaldar uma Educação Estética integradora em cursos superiores. Sendo assim, tais princípios estão carentes de aplicações que possam garantir seu aperfeiçoamento.

Embora sejam princípios gerais, a aplicação dos PNIEE em outros contextos culturais ou em diferentes cursos superiores poderia confirmar ou refutar sua validade, além de propor melhorias e refinamentos. Estudos que relatem a aplicação dos PNIEE por educadores atuantes nos cursos superiores também seriam de grande valia, na medida em que ampliariam a discussão.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, V. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*. V. 26. N. 2. Junho. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em 04 jan 2014.
- AKERMAN, D. *Uma história natural dos sentidos*. Trad. Ana Zelma Campos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- APPADURAI, A. *A Vida Social das Coisas: As mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói: EdUFF, 2008.
- ARGAN, G. C. *História da Arte Moderna: do Iluminismo aos Movimentos Contemporâneos*. Companhia das Letras: São Paulo, 1992.
- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: EDUSP, 1979.
- BAPTISTA, J. M. P. D. *A educação tecnológica e os novos programas*. Lisboa: Asa, 1993.
- BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- \_\_\_\_\_; COUTINHO, R. G. (Orgs.). *Arte-educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009.
- BARBOSA, R. *Schiller e a Cultura Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BARROS, M. J. F.; MARAVILHAS, J. *Do olhar ao objeto: educação tecnológica*. Porto: Porto, 1994.
- BAUMAN, Z. *Vida para Consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMGARTEN, A. G. *Estética: A lógica da arte do poema*. Trad. Mirian S. Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade*. Trad. Carlos F. Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BLYTHE, A. et al. *Funology*. Dordrecht: kluwer Academic Publishers, 2005.
- BOMFIM, G. A. *Ideias e Formas na História do design: uma investigação estética*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1998.
- BORDENOUSKI FILHO, R. *Formação de professores para trabalhar a educação através do design*. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- BORGES, M. C.; DALBERIO, O. *Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação*. 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2299>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- BRAGA, M. da C.; MOREIRA, R. S. (Orgs.). *Histórias do Design no Brasil I*. São Paulo: AnnaBlume, 2012.
- \_\_\_\_\_; CORREA, R. O. (Orgs.). *Histórias do Design no Paraná*. Curitiba: Insight, 2014.
- BROWN, T. *Design Thinking: Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Trad. Cristina Yamagami. Rio de Janeiro, 2010.
- BRUNER, J. *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York: Norton, 1973.
- BUCHANAN, R. *Design research and the new learning*. 2001. Disponível em: <<https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/ixs/material/DesResMeth09/Theory/01-buchanan.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- BÜRDEK, B. E. *Design: História, teoria e prática do design de produtos*. Trad. Freddy Van Camp. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- CAMARGO, D. *As Emoções e a Escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- CANDI, M. *Aesthetic Design as an Element of Service Innovation in New Technology-based Firms*. 2008. Disponível em: <[http://openarchive.cbs.dka\\_candi.pdf](http://openarchive.cbs.dka_candi.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2015.
- CANDI, M.; SAEMUNDSSON, R. *Exploring the Relationship Between Aesthetic Design as an Element of New Service Development and Performance*. 2011. Disponível em: <<http://lib.com/10.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.
- CARDOSO, R. (Org.). *O Design brasileiro antes do Design*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CARCHIA, G; D'ÂNGELO. *Dicionário de Estética*. Trad. Abílio Queirós e José C. Serra. Lisboa: Edições 70, 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA. *Projeto Pedagógico do Curso Design Gráfico*. Curitiba, 2014.

CERCHIARO, Isabel B. *Qualidade de serviços no setor público brasileiro: uma abordagem feminista*. 2006. 133 f. Tese (doutorado) - Fundação Getúlio, Curso de Pós-graduação em Administração.

CHO, E. J. *Designing for Sociability: A relational aesthetic approach to service interaction*. PhD Thesis, Politecnico di Milano. Milano, 2013.

CHREA, C. et al. *Mapping the Semantic Space for the Subjective Experience of Emotional Responses to Odors*. 2009. Disponível em: <<http://chemse.oxfordjournals.org/content/34/1/49>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CROCE, B. *Breviário de estética: Aesthetica in nuce*. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, H. *Design para serviços e consistência estética: proposição de um protocolo de avaliação estética em serviços*. 462 f. Tese (Doutorado em Design). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017a.

\_\_\_\_\_. *Schiller e a Fundamentação Estética do Teatro: A recepção do sublime kantiano em Schiller*. Stuttgart: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

COSTA, H. *A Recepção do Sublime Kantiano em Schiller*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2008.

COSTA, H.; BRAGA, M.C.; SANTOS, A. A Implantação do Curso de Desenho Industrial na PUCPR. In: BRAGA, M.C; CORREA, R. O. *Histórias do Design no Paraná*. Curitiba: Insight, 2014.

COSTA, H.; SANTOS, A. dos. Proposição de um protocolo para avaliação da Estética no Design para Serviços. 2016. In: *Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*, v. 9, n. 2. São Paulo: Blucher, 2016.

COSTA, H.; STOLTZ, T. Significações de Estética: desafios para a educação estética com base em um curso superior de Design. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24159/23518>>. Acesso em: 01 ago. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.061.AO03>.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. *Plano*. Pesquisa de métodos mistos. 2.ed. Trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

CZEPIEL, J. A. *Service Encounters and Service Relationships*. 1990. Disponível em: <<http://www.sd/article>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

DAMÁSIO, R. A. *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 2.ed. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *E o cérebro criou o homem*. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DEMIR, E; DESMET, P; HEKKERT, P. *Appraisal patterns of emotions in human-product interaction*. 2009. Disponível em: <<http://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/viewFile/587/248>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

DENIS, R. C. *Uma Introdução À História do Design*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DESMET, P. M. A. *Designing emotions*. 2002. 225f. Tese - Delft University of Technology, Netherlands, 2002.

\_\_\_\_\_. Measuring emotion: development and application of an instrument to measure emotional responses to products. In: BLYTHE, M. A. *Funology: from usability to enjoyment*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2003.

\_\_\_\_\_. Product emotion. In SCHIFFERSTEIN, H. N. J.; HEKKERT, P. (Eds.). *Product experience*. Elsevier Science Publishers, 2007.

\_\_\_\_\_; HEKKERT, P. *Framework of product experience*. 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/235700959\\_Framework\\_of\\_Product\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/235700959_Framework_of_Product_Experience)>. Acesso em: 02 ago. 2020.

DIAS, D. S.; BRAGA, M. da C. (Orgs.). *Histórias do Design no Brasil II*. São Paulo: Annablume, 2014.

DIAS, M. R. Á. C. *Percepção dos materiais pelos usuários: modelo de avaliação Permatius*. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. 3.ed. Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. *O Mundo dos Bens: Para uma antropologia do consumo*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

DUARTE Jr., J. F. *Por Que Arte-Educação?* 9.ed. Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. 3.ed. Curitiba: Criar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 10.ed. Campinas: Papyrus, 2008.

DZIEMIDOK, B. Estética. In: Outhwaite, W.; Bottomore, T. (Orgs.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.265-269.

ECO, U. *A estrutura ausente*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V.; ELLSWORTH, P. What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? In: EKMAN, P. *Emotion in the Human Face (Studies in Emotion and Social Interaction)*. New York: Cambridge University Press, 1982.

EKMAN, P. *A Linguagem das Emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FADEL, M. A. V.; REGIS FILHO, G. I. *Percepção da qualidade em serviços públicos de saúde*. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n1/a02v43n1.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*. 5.ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

FERNANDES, F. das C. M. *Novo Design para a Rede Federal de Educação Tecnológica*. 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/217/163>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

FIGURELLI, R. C. *Estética e Crítica*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes*. Trad. Magda Lopez. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J. F. *A contribuição da ergonomia ambiental na composição cromática dos ambientes construídos de locais de trabalho de escritório*. 2004. 293f. Dissertação – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2004.

FONTOURA, A. M. *As manifestações pós-modernistas no desenho industrial e suas repercussões no ensino do projeto de produto*. Curitiba, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

FONTOURA, A. M. The EdaDe. In: PATT-13 – INTERNATIONAL CONFERENCE ON DESIGN AND TECHNOLOGY RESEARCH, 13, Glasgow. *Anais...* Glasgow: University of Glasgow, Faculty of Education, 2003. p. 271-276.

FRASCARA, J. *Design and the Social Sciences*. London: Taylor & Francis, 2002.

FREIRE, E. Tecno-estética e formação: especulações iniciais a partir de Simondon e Buckminster-Fuller. In: *Revista de Filosofia e Educação*, Campinas, v. 6, n. 3. 2014.

FREIRE, K. de M. *Design de Serviços, Comunicação e Inovação Social*. 2011. 254 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Curso de Pós-graduação em Artes e Design.

\_\_\_\_\_. *Design Estratégico: origens e desdobramentos*, 2014. Disponível em <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/design-estrategico-origens-e-desdobramentos-12868>>. Acesso em: 07 out. 2015.

FRIJDA, N.H. *The emotions*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

FRÓIS, J. P. *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GAMBOIAS, H. F. D. *Arquitetura com sentido(s): Os sentidos como modo de viver a arquitectura*. 2013. 184f. Dissertação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: < <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/24409> >. Acesso em: 16 jan. 2015.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARVIN, D. *Competing on the Eight Dimensions of Quality*. 1987. Disponível em: <<http://www.hbs.edu/faculty=11440>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

GIBSON, J. J. *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

GOBRY, I. *Vocabulário grego da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. 47.ed. São Paulo: Objetiva, 1995.

GOMES FILHO, J. *Gestalt do Objeto: Sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: Escrituras, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ergonomia do Objeto: Sistema técnico de leitura ergonômica*. São Paulo: Escrituras, 2003.

- GRAY, D. *Pesquisa no Mundo Real*. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2000.
- HAUG, W. F. *Crítica da Estética da Mercadoria*. Trad. Erlon J. Paschoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- HEGEL, G. W. Friedrich. Schiller, Winckelmann, Schelling. In: HEGEL, G. W. F. *Cursos de Estética I*. 2. ed. Trad. Marco A. Werle. São Paulo: EDUSP, 2001. p.78-80.
- HELLER, E. *A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. Trad. Editora Garamond. Barcelona: Editorial Gustavo Gile, 2012.
- HESKETT, J. *Design*. Trad. Márcia Leme. São Paulo: Ática, 2008.
- HEKKERT, P.; LEDER, H. Product aesthetics. In: SCHIFFERSTEIN, Hendrik N. J.; HEKKERT, Paul (Orgs.). *Product experience*. New York: Elsevier, 2008.
- HILLMAN, J. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- HSUAN-NA, Tai. *Design: Conceitos e Métodos*. São Paulo: Blucher, 2017.
- IBGE. *Pesquisa anual de serviços*. Vol.1. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- JORDAN, P. *Designing pleasurable products*. London: Taylor & Francis, 2000.
- KANT, I. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1993.
- KELLEY, T. *A arte da Inovação*. Trad. Maria C. Lopes. São Paulo: Futura, 2001.
- KELLNER, P. Lenguaje de productos. In: FERNÁNDEZ, S.; BONSIEPE, G. (Orgs.). *Historia del diseño en América Latina y el Caribe*. São Paulo: Blücher, 2008. p. 256-261.
- KJELLERUP, M. K.; LARSEN, A. C.; MAIER, A. M. *Communicating motion through Haptic Design: A Study Using Physical Keys*. 2014. Disponível em: <[http://dqi.id.tue.nl/keer2014/papers/KEER2014\\_150](http://dqi.id.tue.nl/keer2014/papers/KEER2014_150)>. Acesso em: 14 mai. 2014.
- KRIPPENDORFF, K. *The semantic turn: a new foundation for design*. Florida: Taylor & Francis Group, 2006.
- LALO, C. *Notions d'esthétique*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.

- LASCH, C. *O Mínimo Eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- LAZARUS, R. S. *Emotion and adaptation*. Oxford, Oxford University Press, 1991.
- LEDOUX, J. *O Cérebro Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEHTINEN, U.; LEHTINEN, J. R. *Service Quality: A Study of Quality Dimensions*. Unpublished working paper. Helsinki: Service Management Institute, 1982.
- LIU, Y. *Engineering aesthetics and aesthetic ergonomics: Theoretical foundations and a dual-process research methodology*. Ergonomics, 2003, v.46, n. 13, p.1273-1292.
- LÖBACH, B. *Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais*. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.
- LYRA, C. S. *A aromaterapia científica na visão psiconeuroendocrinoimunológica: Um panorama atual da aromaterapia clínica e científica no mundo e da psiconeuroendocrinoimunologia*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.
- LYRA, C. S. A. *Resumo de aromaterapia para as emoções*. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/185075580/Aromaterapia-Emocoes-LT>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- MAGER, B. Service Design as an Emerging Field. In: S. MIETTINEN; M.; KOIVISTO (Eds.). *Designing Services with Innovative Methods*. Keuruu: Otava Book Printing, 2009.
- MANDOKI, K. *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI, 2006.
- MANGOLD, G.; BABAKUS, E. *Service Quality: The Front-stage vs. the Back-stage Perspective*. 1991. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/08876049110035675/full/html>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MCCARTHY, J.; WRIGHT, P. *Technology as Experience*. 2003. Disponível em: <<http://www-ist.m.ac.nz/plyons.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

MCGINLEY, C. M.; MCGINLEY, M. A.; MCGINLEY, D. L. *Odor Basics: Understanding and Using Odor Testing*. 2000. Disponível em: <<http://www.fivesenses.com/Documents/Library/33%20%20Odor%20Basics.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MCGINLEY, C. M.; MCGINLEY, M. A. *Odor Testing Biosolids for Decision Making*. 2002. Disponível em: <<http://www.fivesenses.com/Documents/Library/37%20Odor%20Testing%20Biosolids%20for%20Decision%20Making.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MEC. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST*. 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 jun. 2016.

MEDEIROS, L. M. S. *Towards design awareness in Brazil: design education in primary and secondary schools as a means of promoting design awareness in Brazilian society*. Londres, 1990. Dissertação (Master in Arts), Department of Art and Design, Instituto de Educação, Universidade de Londres.

MEGGS, P. B.; PURVIS, A. W. *História do Design Gráfico*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, R. J. M.; TONETTO, L. M. *A projeção do imaterial: design de experiências de prazer através de estímulos enogastronômicos*. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/download/sdrj.2014.71.03/4326>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

MORIN, E. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORITZ, S. *Service Design: practical access to an evolving field*. Faculty of Cultural Science. Cologne: Köln International School of Design, University of Applied Sciences Cologne. 2005.

MUKAROVSKY, J. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Estampa, 1981.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Trad. Lucia P. de Souza. São Paulo: Triom, 1999. 153p.

NIEMEYER, L. *Design no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

\_\_\_\_\_. *Elementos de Semiótica aplicados ao Design*. Rio de Janeiro: 2AB, 2009.

NORMAN, D. A. *O Design do Dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

\_\_\_\_\_. *Design Emocional*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

OATLEY, K.; JENKINS, J. *Compreender as Emoções*. Porto Alegre: Instituto Piaget. 2002.

OLIVEIRA Jr. C. E. *Serviços: PIB e Segmentação*. Disponível em: <[http://www.cnserVICOS.org.br/doc/PIB\\_Segmentacao.pdf](http://www.cnserVICOS.org.br/doc/PIB_Segmentacao.pdf)>. Acesso em 08 jan. 2015.

OLIVEIRA L. C. V. *Cultura Escolar: Revisando Conceitos*. 2003. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/rbpaE/article/download/25445/14788](http://www.seer.ufrgs.br/rbpaE/article/download/25445/14788)>. Acesso em: 05 mai 2016.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Rev. Educar*. Curitiba, n.36, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

ONO, M. M. *Design e cultura: sintonia essencial*. Curitiba: Autor ed., 2006.

O'NEILL, A. *Introdução às Artes Decorativas: 1890 até aos nossos dias*. Trad. Joana F. da Silva. Lisboa: Estampa, 1999.

OTTONI, E. B. *Associação sinestésica entre Cores e Emoções*. 1992. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/22805>>. Acesso em: 09 out. 2015.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Trad. Eduardo F. Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.265-269.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

PETROSKI, H. *A Evolução das Coisas Úteis*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

QUEIROZ, S. G. *A dimensão estético-simbólica dos produtos na relação afetiva com usuários*. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

READ, H. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSENFELD, D. L. *Ética e Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ROSENFELD, K. H. *Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

RUSSO, B.; HEKKERT, P. Sobre amar um produto: os princípios fundamentais. In: DAMAZIO, Vera; MONT'ALVÃO, C. *Design, Ergonomia e Emoção*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008. p. 31–48.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *A Percepção: Uma teoria semiótica*. 2.ed. São Paulo: Experimento, 1998.

\_\_\_\_\_. *Matrizes da Linguagem e do Pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS, C. T. dos. *Requisitos de linguagem do produto: uma proposta de estruturação para as fases iniciais do PDP*. 2009. 205 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica.

SANTOS, A. dos; COSTA, H. *Diálogo entre pós-graduação e graduação: a introdução do ensino do design de sistemas produto+serviço na UFPR*. 2014. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/282875696\\_Dialogo\\_entre\\_pos-graduacao\\_e\\_graduacao\\_a\\_introducao\\_do\\_ensino\\_do\\_design\\_de\\_sistemas\\_produtoservico\\_na\\_UFPR](https://www.researchgate.net/publication/282875696_Dialogo_entre_pos-graduacao_e_graduacao_a_introducao_do_ensino_do_design_de_sistemas_produtoservico_na_UFPR)>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SHELLING, F. W. J. *Filosofia da arte*. Tradução e notas de Márcio Susuki. São Paulo: Edusp, 2001.

SCHILLER, F. *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*. Trad. Anatol Rosenfeld. São Paulo: Herder, 1963.

\_\_\_\_\_. *A educação estética da humanidade: numa série de cartas*. 3.ed. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre o belo, o Sublime e o Trágico*. Lisboa: Casa da Moeda, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Educação Estética do Homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cultura Estética e Liberdade*. Trad./Org. Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.

SCHMITT, B.; SIMONSON, A. *A Estética do Marketing: Como criar e administrar sua marca, imagem e identidade*. Trad. Lúcia Simonini. São Paulo: Nobel, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEBRAE. *Design no Brasil: Relatório 2014 do setor de Design*. Brasília: Sebrae, 2014. Disponível em: <[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS\\_CHRONUS/bds/bds.nsf/2ab72b8e79c2a6e7e2be32d09f0cd4a0/\\$File/4961.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/2ab72b8e79c2a6e7e2be32d09f0cd4a0/$File/4961.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SOUZA, P. L. P. de. *Notas para uma história do Design*. 4.ed. Teresópolis: 2AB, 1998.

STOLTZ, T. *Capacidade de criação: introdução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar*. 3.ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

\_\_\_\_\_; WEGER, U. *O pensar vivenciado na formação de professores*. 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/41444/25624>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SUASSUNA, A. *Iniciação à estética*. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

THISTLEWOOD, D. *Issues in design education*. Londres: Longman, 1990.

TONETTO, L.M.; COSTA, F.C.X. 2011. *Design Emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa*. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/view/4492/1716>>. Acesso em 13 mar. 2013.

TORRAINE, A. *Crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

TRIGO, L. *A Grande Feira: Uma reação ao vale tudo na arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VERGANTI, R. *Design-driven Innovation*. Boston: Harvard Business Press, 2009.

WOLF, T. *Da Bauhaus ao nosso caus*. 2.ed. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco. 1990.

## SOBRE O AUTOR E A AUTORA

### **Humberto Costa**

Pós-doutorado em Educação (UFPR). Pós-doutorado em Engenharia e Gestão Industrial (UPorto). Doutor em Design e Doutor em Educação (UFPR). Atua como professor em cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas do Design, Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Marketing e Relações Internacionais. Designer Educacional e produtor de conteúdo para a EaD. Parecerista ad hoc para periódicos científicos na área do Design.

### **Tania Stoltz**

Bolsista produtividade do CNPq. Professora Titular na Universidade Federal do Paraná. Pós-doutora pela Alanus Hochschule, Alemanha (2012) e pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007). Doutora em Educação (PUC-SP). Mestre em Educação (UFPR). Graduada em Pedagogia (UTP) e em Educação Artística (FEMP).

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

afetividade 17, 20, 28, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 100, 131, 136, 143, 144, 146, 147, 219, 235, 237, 238, 240, 241, 251  
 Aisthesis 31, 75, 127, 129, 182, 183  
 alunos 15, 18, 21, 150, 153, 158, 161, 162, 163, 165, 169, 172, 173, 178, 180, 186, 190, 193, 194, 196, 200, 201, 202, 204, 207, 208, 212, 216, 230, 237, 238, 239, 240, 243, 247, 251, 253  
 aprendizagem 15, 204, 209, 211, 216, 217, 222, 230, 235, 237, 238, 240, 243, 245, 265  
 apropriação 58, 144  
 Aristóteles 16, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 166, 175  
 artes 24, 25, 35, 98, 111, 127, 134, 142, 154, 155, 171, 177, 181, 183, 188, 189, 239  
 artístico 22, 24, 25, 33, 57, 59, 73, 95, 129, 185, 252  
 autoconsciência 22, 96, 109, 114, 230, 239, 250

## B

beleza 18, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 53, 55, 57, 58, 61, 70, 95, 96, 106, 107, 108, 111, 112, 117, 119, 120, 126, 163, 164, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 183, 190, 191, 193, 216, 217, 218, 219, 247, 250, 252  
 Beleza do Feio 38, 40, 41  
 Beleza do Horrível 38, 40, 42  
 belo 16, 18, 22, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 44, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 94, 95, 105, 106, 108, 110, 121, 126, 163, 164,

172, 173, 174, 175, 178, 192, 217, 250, 264  
 Belo 34, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 46, 55, 261

## C

cibernética 59  
 cinema 25, 73  
 Cômico 43  
 conhecimento 16, 20, 21, 22, 24, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 74, 75, 79, 83, 84, 89, 91, 99, 100, 101, 110, 111, 112, 115, 118, 127, 129, 140, 143, 145, 148, 150, 154, 163, 166, 167, 169, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 221, 222, 228, 231, 233, 238, 239, 240, 241, 242, 249, 250, 251, 252, 262  
 consciência 60, 68, 78, 114, 115, 168, 229, 231, 240  
 cultura 46, 58, 59, 88, 95, 98, 104, 112, 137, 153, 184, 252, 261, 263

## D

debate 237, 239  
 Design 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 45, 58, 68, 72, 73, 74, 89, 117, 118, 119, 120, 122, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 165, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 218, 219, 220, 237, 242, 244, 249, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266  
 Deus 46, 77, 167  
 deuses 34, 76, 80  
 divino 115, 224

**E**

Educação 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 60, 88, 94, 95, 96, 98, 101, 105, 111, 114, 115, 152, 167, 169, 171, 180, 183, 185, 190, 200, 217, 218, 221, 224, 225, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 266

Educação Estética 16, 17, 18, 19, 26, 27, 28, 29, 60, 88, 94, 95, 96, 98, 101, 105, 111, 114, 115, 167, 217, 218, 221, 224, 225, 242, 243, 244, 249, 252, 253, 259, 264

empatia 77, 142, 235, 236, 237

empirismo 53

Estética 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 101, 105, 111, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 207, 216, 217, 218, 220, 221, 224, 225, 242, 243, 244, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 260, 261, 264, 265

Estética aristotélica 35, 36

ética 21, 31, 75, 77, 94, 153

experiência 15, 18, 22, 24, 32, 36, 44, 49, 50, 51, 53, 60, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 77, 85, 89, 94, 95, 101, 105, 106, 107, 112, 113, 117, 118, 120, 121, 129, 130, 131, 132, 133, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 167, 168, 169, 172, 178, 183, 192, 194, 197, 199, 200, 201, 203, 206, 208, 209,

211, 216, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 228, 231, 235, 240, 249, 252

experiência estética 18, 22, 24, 49, 67, 68, 69, 73, 89, 95, 101, 105, 106, 112, 130, 141, 142, 143, 169, 178, 183, 192, 197, 201, 209, 221, 224, 225, 231, 235, 240, 252

**F**

fanatismo 46

Feio 38, 40, 41, 159, 190, 191, 193

felicidade 76, 87, 95, 185, 206, 209, 210, 211, 214, 231

fenômeno estético 41, 68, 173, 225

filosofia 15, 31, 32, 44, 183, 192, 259

fotografia 41, 205

**G**

Gestalt 61, 64, 66, 67, 68, 74, 126, 170, 176, 177, 188, 250, 259

gosto 44, 53, 54, 55, 56, 60, 71, 72, 94, 96, 106, 110, 126, 129, 134, 163, 164, 168, 228

Gracioso 37, 38, 39

**H**

harmonia 18, 21, 34, 35, 37, 39, 44, 70, 114, 163, 164, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 192, 217, 218, 222, 250

história da arte 59

homeostase 68, 114

horrível 37, 42, 43, 73, 174, 178

humanização 15, 243

**I**

ideal 35, 36, 45, 46, 71, 72, 97, 99, 101, 106, 111, 247

integração 22, 23, 26, 27, 28, 29, 68, 75, 115, 127, 217, 224, 225, 242, 249

inteligência intrapessoal 22, 230, 250

**J**

juízo 40, 44, 51, 53, 54, 55, 126, 166, 173  
 julgamento 83, 85, 98, 171, 192, 236

**L**

linguagem 58, 59, 76, 82, 124, 155, 177,  
 233, 264

**M**

metacognição 22  
 metodologia 17, 159, 255, 258  
 metodologia criativa 17  
 mimese 35, 45  
 mitologia 59

**N**

neorrealismo 59  
 nobreza 41, 95, 99

**O**

Ontologia 34, 56

**P**

pedagogia 59  
 percepção 17, 20, 22, 23, 26, 27, 31, 32,  
 33, 34, 35, 49, 52, 53, 60, 61, 74, 80, 113,  
 121, 126, 134, 141, 144, 148, 158, 163,  
 169, 172, 173, 176, 179, 180, 184, 187,  
 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202,  
 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213,  
 215, 217, 219, 227, 242, 249, 250, 254  
 percepção sensorial 22, 32, 33, 34, 74,  
 121, 180  
 percepções 15, 22, 53, 75, 91, 179, 198,  
 247  
 perspectiva platônica 34, 35  
 proatividade 22, 23, 230, 250  
 professores 15, 19, 21, 158, 207, 222, 225,  
 239, 255, 265  
 psicanálise 60, 67  
 psicologia 60, 61, 67, 254

Psicologia 16, 60, 61, 68, 89, 90, 176, 185,  
 254, 260, 261  
 publicidade 62, 189

**Q**

qualidade 31, 34, 49, 54, 61, 70, 79, 140,  
 141, 142, 147, 166, 170, 172, 217, 226,  
 229, 236, 246, 258

**R**

realismo 59  
 relações interpessoais 155, 237  
 representação 41, 53, 54, 55, 97, 104, 107,  
 110, 127, 154, 155, 240, 241, 242, 245,  
 247  
 Risível 38, 40

**S**

sala de aula 194, 195, 200, 202, 207, 209,  
 216, 221, 230, 235, 237, 239, 251  
 semiótica 46, 48, 123, 154, 262, 264  
 ser humano 20, 28, 32, 43, 75, 76, 77, 78,  
 79, 80, 83, 84, 85, 89, 105, 121, 138, 176,  
 187, 218, 222, 228, 232, 235, 237, 250,  
 252, 253  
 signo 46, 47, 48, 49, 50, 94, 122, 169, 246  
 simetria 34, 35, 44, 45, 70, 126  
 sociedade 23, 43, 71, 72, 76, 77, 79, 98,  
 100, 101, 124, 132, 171, 172, 182, 183,  
 185, 230, 237  
 sociologia 59  
 Sublime 38, 39, 41, 42, 256, 264

**T**

Trágico 43, 264

**V**

valor estético 69, 70, 173  
 vivenciar 111, 143, 183, 194, 198, 200,  
 206, 211, 214, 219, 220, 224, 227, 228,  
 231, 237

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# ESTESIA, EDUCAÇÃO E DESIGN

rumo  
à educação  
estética

