

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Dissertação



Livro das Inquietações:
Experiências Singulares no Ensino do Design

Paula Weber

Pelotas, 2016

Paula Weber

**Livro das Inquietações:
Experiências Singulares no Ensino do Design**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Lúcia Bergamaschi Costa Weymar

Pelotas, 2016

Paula Weber

**Livro das Inquietações:
Experiências Singulares no Ensino do Design**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 4 de abril de 2016

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lúcia Bergamaschi Costa Weymar (Orientadora)

Doutora em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

dedico esta experiência...

...à minha mãe Aglaé, corajosa, dedicada e amorosa,
que sempre apoiou, incentivou e moveu
montanhas para me ver feliz.

...ao meu pai Adão, bondoso, conselheiro e de coração grande,
que me ensina a amar o próximo e a ser grata
pela vida e pela família linda que temos.

...à minha irmã Eliana, melhor amiga e gêmea de sete anos
de diferença, dona do meu coração desde que abri os olhos.

...ao meu grande amor Tomas, fiel companheiro de todos
os momentos, porque acredito que esta etapa
renderá bons frutos em nosso futuro juntos.

 *amo vocês*

agradeço...

...aos alunos que se dispuseram a participar
do Projeto Marcas de Si de corpo e alma.

...à orientadora Lúcia por aceitar me orientar pela segunda vez,
por confiar em mim enquanto estagiária docente na disciplina
de sua responsabilidade e, acima de tudo, pela amizade.

...ao professor Donald por fazer parte da minha banca e por
me apresentar o autor que mais guiou esta pesquisa, Dewey.

...à professora Úrsula por fazer parte da minha banca,
por sugerir a revisão bibliográfica do nascimento do Curso de Design Digital e,
acima de tudo, pelo carinho e sabedoria com que ministrou aulas no mestrado.

...aos professores e colegas, em especial à Lislaine, ao Geovani e à Alexandra,
pelas infinidáveis conversas e pela amizade que nasceu neste percurso de ~~dois anos~~.



DOIS INTENSOS ANOS

Resumo

WEBER, Paula. Livro das Inquietações: Experiências Singulares no Ensino do Design. 2016. 137p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

A dissertação Livro das Inquietações: Experiências Singulares no Ensino do Design, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), objetiva construir uma estratégia teórico metodológica de abordagem qualitativa que considere as experiências singulares de alunos durante estágio docente na disciplina Identidade Visual do Curso de Design Digital da UFPEL. Em um primeiro momento é realizada revisão bibliográfica acerca das narrativas educacionais naturalizadas por muitas instituições de ensino; a seguir se investiga questões relativas à educação estética, aos saberes sensíveis, às experiências singulares e à cultura visual; na sequência abre-se o debate acerca do design enquanto profissão neutra e/ou autoral para, enfim, apresentar panorama sobre o ensino do design no Brasil e descrever o projeto pedagógico do curso em questão. Em um segundo momento, quinze projetos de identidade visual desenvolvidos pelos alunos da disciplina Identidade Visual são organizados de acordo com modelos de autoria em design (ROCK, 1996) e analisados enquanto “Experiências em Evolução” (DEWEY, 2010). O que se pretende é que a articulação entre a proposta de ensino, denominada Projeto Marcas de Si, e as experiências vividas pelos alunos e deflagradas a partir do estímulo da cultura visual contribua com a criação e desenvolvimento de projetos de design autoral mais sensíveis e conscientes.

Palavras Chave: Experiência Singular; Design Autoral; Identidade Visual; Cultura Visual; Saberes sensíveis; Educação estética.

Abstract

WEBER, Paula. Unquiet Book: Singular Experiences in Design's Teaching. 2016. 137p. Dissertation (Master Degree in Visual Arts) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

The dissertation named “Unquiet Book: Singular Experiences in Design’s Teaching” is linked to the Visual Arts Graduate Program, at the Arts Center of the Federal University of Pelotas (UFPEL), and aims to build methodological and theoretical strategies of qualitative approach by considering the unique experiences of students during the teaching internship at the Discipline of Visual Identity, from UFPEL’s Design Digital Course. At first, this work performs a literature review about the educational narratives by many education institutions; after that, it investigates issues related to aesthetic education, sensitive knowledge, singular experiences and visual culture; at a following moment, it opens up a debate about the design like a neutral and/or authorship profession, to finally present a panorama of the teaching of design in Brazil and describe the pedagogical project of the course in question. In a second stage, fifteen visual identity projects, developed by students of the Visual Identity’s Discipline, are organized according to models of authorship in design (ROCK, 1996) and analyzed as “Experiences in Evolution” (DEWEY , 2010). This research’s aim is that the relationship between the teaching proposal, called Self Marks Project, and the student’s experiences, stimulated by visual culture, contribute to the creation and be able to develop a kind of sensitives and self-conscious design projects.

Keywords: Singular Experiences; Authorship; Visual Identity; Visual Culture; Sensitive Knowledge; Aesthetic Education.

Lista de Figuras

Figura 1	First Things First Manifesto 1964	53
Disponível em: < http://www.designishistory.com/1960/first-things-first/		
Figura 2	K. L. Estúdio de Ilustração Digital	91
Disponível em: Programa de Identidade Visual K. L., 2015.		
Figura 3	Exemplo de ilustração	91
Disponível em: Programa de Identidade Visual K. L., 2015.		
Figura 4	OQ Você está fazendo? HQ's de histórias reais	93
Disponível em: Programa de Identidade Visual E. M., 2015.		
Figura 5	Aplicativo para Celular	93
Disponível em: Programa de Identidade Visual E. M., 2015.		
Figura 6	Desirée Designing Dreams	96
Disponível em: Programa de Identidade Visual D. S., 2015.		
Figura 7	Sketchbook A viagem dos meus sonhos	96
Disponível em: Programa de Identidade Visual D. S., 2015.		
Figura 8	Mapa mental	97
Figura 9	Midi Alma de Artista	98
Disponível em: Programa de Identidade Visual M. R., 2015.		
Figura 10	Xepa Burger	100
Disponível em: Programa de Identidade Visual M. L., 2015.		

Lista de Figuras

Figura 11	Food truck	100
Disponível em: Programa de Identidade Visual M. L., 2015.		
Figura 12	Cusco Camiseteria	102
Disponível em: Programa de Identidade Visual G. S., 2015.		
Figura 13	Camiseta Cusco	102
Disponível em: Programa de Identidade Visual G. S., 2015.		
Figura 14	Bitt - Centro Musical para Deficientes Visuais	103
Disponível em: Programa de Identidade Visual P. E. B., 2015.		
Figura 15	Escola Bitt	103
Disponível em: Programa de Identidade Visual P. E. B., 2015.		
Figura 16	Papillon Café	104
Disponível em: Programa de Identidade Visual J. T., 2015.		
Figura 17	Suportes de copo e copos plásticos	104
Disponível em: Programa de Identidade Visual J. T., 2015.		
Figura 18	Souza Animate Everything	106
Disponível em: Programa de Identidade Visual B. S., 2015.		
Figura 19	Uniforme	106
Disponível em: Programa de Identidade Visual B. S., 2015.		
Figura 20	Aqueous Cue the Collors	107
Disponível em: Programa de Identidade Visual J. G., 2015.		

Lista de Figuras

Figura 21 Ilustração	<hr/>	107
Disponível em: Programa de Identidade Visual J. G., 2015.		
Figura 22 Gabgool Sport	<hr/>	108
Disponível em: Programa de Identidade Visual G. G., 2015.		
Figura 23 Reefeito Reciclagem Refetiva	<hr/>	109
Disponível em: Programa de Identidade Visual A. S., 2015.		
Figura 24 Sopão de Rua	<hr/>	111
Disponível em: Programa de Identidade Visual D. N., 2015.		
Figura 25 Aventais	<hr/>	111
Disponível em: Programa de Identidade Visual D. N., 2015.		
Figura 26 Confrade	<hr/>	112
Disponível em: Programa de Identidade Visual C. S., 2015.		
Figura 27 Rancho Canino	<hr/>	113
Disponível em: Programa de Identidade Visual J. B., 2015.		

Lista de Tabelas

Tabela 1 Modelos de designers propostos por Nigel Whiteley (1998) _____ 73

Sumário

1	Inquietações Iniciais	23
2	In.QUIET.ações: Calando velhas narrativas educacionais e dando voz a novos caminhos no Ensino do Design	29
2.1	Narrativas Educacionais	32
2.2	Ensino do Design	46
3	In.quiet.AÇÕES: Atuando no Curso de Design Digital da Universidade Federal de Pelotas	65
3.1	Projeto Marcas de Si	68
3.2	Experiências Singulares em Projetos de Identidade Visual	86
3.2.1	Experiências em Evolução	87
3.2.2	Inferências Passadas, Perspectivas Futuras	117
4	Inquietações Finais	119
Referências		125
Apêndice		129
Anexos		131

Inquietações Aniciais



“Essa não educação da sensibilidade primordial das novas gerações agrava-se com o fato de as condições de vida que enfrentamos na modernidade em crise estarem contribuindo para a sua deseducação, isto é, para o embrutecimento da capacidade de apreender sensivelmente a realidade ao redor”

DUARTE JR.

A presente dissertação, intitulada Livro das Inquietações: Experiências Singulares no Ensino do Design, resulta da pesquisa realizada ao longo de dois anos no Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Ensino da Arte e Educação Estética, com auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inquietada pela desvalorização dos saberes sensíveis em detrimento da forte valorização de conhecimentos inteligíveis na formação acadêmica de muitas universidades e cursos de design me proponho refletir sobre tal questão e tentar encontrar possibilidades de promover o equilíbrio entre o conhecimento necessário para a formação de bons profissionais e os saberes advindos das vivências e experiências singulares dos alunos.

Para atingir tal equilíbrio, parto do pressuposto que as experiências pessoais são essenciais na formação de sujeitos sensíveis cujos esforços não são voltados unicamente ao alcance da técnica como medidora de perfeição. Mas voltados, igualmente, às questões estéticas que os constroem como profissionais singulares, possuidores de voz ativa, e não servil, e preocupados com questões provenientes do mundo dinâmico e, muitas vezes, individualista, em que vivemos.

Questiono-me, portanto, se é possível explorar experiências singulares de alunos que culminem em projetos de maior sensibilidade no design, visto que o profissional desta área pode, talvez, propor iniciativas que não sejam orientadas unicamente a atender às vicissitudes da sociedade de consumo do século XXI.

Para chegar a possíveis respostas para a questão acima, esta pesquisa objetiva, de uma maneira geral, construir uma estratégia teórico metodológica de abordagem qualitativa que considere as experiências singulares de alunos do quarto semestre do Curso Design Digital da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na disciplina Identidade Visual, a partir de provocações estimuladas pelo contato com objetos da cultura visual. O que se pretende, neste processo, é que a ligação entre determinadas experiências vividas pelos alunos com a proposta de ensino -- nomeada Projeto Marcas de Si -- auxilie no desenvolvimento de projetos de design de identidades autorais mais sensíveis e, quiçá, mais conscientes.

A presente pesquisa é dividida em dois importantes momentos nos quais a palavra inquietação se fragmenta de modo a abrir novas possibilidades de interpretação, originando, através de tratamentos gráficos diferenciados, os títulos subsequentes.

No primeiro momento, nomeado “In.QUIET.ações: Calando Velhas Narrativas Educacionais e Dando Voz a Novos Caminhos no Ensino do Design”, a ênfase em “quiet” refere-se à expressão inglesa be quiet que significa “cale-se” em tradução livre, ou seja, tento representar a tentativa de reavaliar narrativas educacionais, calando paradigmas ultrapassados e dando voz a novas possibilidades a serem trilhadas em cursos de design.

Dividido em dois subcapítulos, o primeiro, denominado “Narrativas Educacionais”, objetiva (1) revisar a bibliografia referente ao que Hernández (2007) reconhece por narrativas educacionais, naturalizadas por muitas instituições de ensino, problemática esta que também é abordada na teoria de Krishnamurti (1994) enquanto “educação correta”; (2) investigar questões relativas à educação estética e aos saberes sensíveis, a partir de Duarte Jr. (2010) e das definições da experiências em Dewey (2010) e Larrosa (2002), as quais fornecem pistas para compreender a importância das relações entre vivências dentro e fora da escola que, ao promover melhores relações dos alunos consigo mesmos e com o mundo, podem auxiliar no desenvolvimento de trabalhos auto-referenciados e expressivos e (3) pesquisar a cultura visual, a partir de Hernández (2007), para compreender como pode servir de estímulo à reflexão em sala de aula.

No segundo subcapítulo, denominado “Ensino do Design”, intento (1) discutir a problemática relacionada à profissão designer sob o ponto de vista da neutralidade, defendido por Warde (1930), em contraposição à visão de design autoral, segundo Rock (1996), Burdick (1993), Almeida e McCarthy (2002), ressaltando a importância de se projetar designs auto-iniciados que não necessariamente atendam demandas comerciais de venda e promoção de bens de consumo; (2) apresentar um panorama sobre a educação em design no Brasil, a partir de Couto (2008), e, finalmente, (3) descrever o Projeto Pedagógico do Bacharelado em Design Digital da UFPel, e suas origens. Neste subcapítulo resgato, igualmente, sugestões de teóricos e designers a fim de qualificar o sistema de ensino através de possíveis revisões

nos valores e nos propósitos dos cursos da área.

Realizadas as revisões bibliográficas parto para o segundo importante momento desta pesquisa na qual experiencio empiricamente a teoria estudada enquanto realizo estágio docente. Nomeado “In.quiet.AÇÕES: Atuando no Curso de Design Digital da Universidade Federal de Pelotas”, a diferenciação em letras maiúsculas recai sobre o fragmento “ações”. Tal tratamento gráfico faz alusão ao estágio realizado na disciplina Identidade Visual enquanto possibilidade de ação.

Também dividido em dois subcapítulos, o primeiro, designado “Projeto Marcas de Si”, apresenta a proposta de revisão do plano de ensino da disciplina baseada na teoria revisada além da descrição das aulas ministradas a alunos de quarto semestre, durante o período de março a julho de 2015.

No segundo subcapítulo “Experiências Singulares em Projetos de Identidade Visual”, apresento quinze projetos desenvolvidos por alunos e discuto suas experiências e seus processos enquanto autoexpressões em forma de identidades visuais, reconhecidas como “Experiências em Evolução” de acordo com a teoria deweyana. As quinze identidades visuais são organizadas a partir de alguns dos modelos de autoria em design sugeridos por Rock (1996).

Em um segundo tópico, nomeado “Inferências Passadas, Perspectivas Futuras”, apresento alguns daqueles projetos que se perpetuam além do Projeto Marcas de Si e da disciplina Identidade Visual ao ligarem-se à vida extraescolar ou extra disciplinar dos referidos alunos.

Em “Inquietações Finais” recupero, de maneira mais pessoal, a investigação recém vivenciada, refletindo sobre a prática em sala de aula. Além disso, ligo-me ao futuro, vislumbrando possibilidades de continuação desta pesquisa para além da experiência em questão, uma vez que acredito que seu fim é apenas um cessar de um processo, não um fim que encerra-se em si mesmo.

A relevância científica desta dissertação evidencia-se pela proposição de diferentes formas de pensar as questões estéticas e as experiências singulares de alunos em cursos

de design. Outrossim, traz à tona a discussão sobre a importância de designs com maior autonomia, o que reforça a ideia de que o designer não necessariamente precise ser um mero mediador e prestador de serviços como há anos vem sendo defendido por alguns teóricos do design.

A relevância social da pesquisa “Livro das Inquietações” talvez se encontre no estímulo a projetos de design que façam sentido aos alunos justamente por serem criados a partir de suas experiências mais pessoais, o que pode promover a continuidade de seus projetos para além da sala de aula, seja de forma empreendedora, seja através da transformação destes em projetos de pesquisa ou extensão dentro de suas universidades.

Nota sobre o Design:

~~O formato quadrado do Livro das Inquietações, bem como o design projetado através de marcas autorais, é inspirado nos moldes dos Programas de Identidade Visual (PIVs) criados pelos alunos da disciplina ministrada e no Projeto Marcas de Si. Desenvolvi identidades visuais autorais para as entradas dos capítulos dois e três, momentos os quais apresentam a teoria e a prática desta pesquisa, e uma textura em forma de múltiplas “Marcas de Si” que faz a abertura e fechamento do livro, aludindo à heterogeneidade pretendida ao propor a valorização de experiências singulares em alunos do Design Digital. A tipografia Calibri, por sua vez, provê fluidez e singularidade ao trabalho, adequando-se ao restante do design do livro. Rabiscos pessoais também são apresentados, como por exemplo esta nota a qual você está lendo. Boa leitura!~~



“A prática de ensino tem por intenção
a construção pessoal de significado (...)"

EFLAND

Aqui estou, três anos após minha formação em Artes Visuais/ Habilitação em Design Gráfico, cursando o Mestrado em Artes Visuais na mesma Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e tentando aprender com a tão querida profissão que escolhi, além de contribuir com a pesquisa na área.

Propus-me repensar a trajetória acadêmica e minhas vivências com a educação e com o design norteada por alguns autores do campo da educação, das artes, da arte-educação e do design em um processo de deslocalização do olhar e de reflexão sobre a atuação de educadores nos cursos desta área; na mesma medida tento construir-me como estagiária docente, de modo a atuar, futuramente, com ética e competência em sala de aula.

Este momento da pesquisa apresenta um panorama educacional por nós vivenciado em muitos escolas e cursos de formação a partir das narrativas educacionais sugeridas por Hernández (2007) e Krishnamurti (1994), perpassando as temáticas da educação estética de acordo com Duarte J. (2010) e das experiências singulares segundo Dewey (2010) e Larrosa (2002), enquanto discute a importância do modo como são construídos e constituídos os ambientes educacionais, já que sabemos que eles influenciam na formação profissional e pessoal dos alunos e afetam maneira com que encaram a vida em suas mais amplas facetas, seja em sua dimensão econômica, política, cultural, social, ética, bem como os relacionamentos interpessoais e as relações consigo mesmos. Ainda, investiga-se a teoria de Couto (2008) sobre o ensino do design no Brasil e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Design Digital da UFPEL.

2.1

Narrativas Educacionais

Tenho me colocado em posição de questionamento acerca dos propósitos da educação há algum tempo. Acredito que, assim como eu, muitas pessoas buscam cursos superiores na esperança de adquirir especializações e bagagem intelectual para tentar entrar na disputa de uma vaga no mercado de trabalho. E os cursos de ensino superior servem, também, para isso: estimular os alunos a se aperfeiçoarem, se especializarem e se destacarem em um mundo onde a concorrência profissional está cada vez mais acirrada.

Na corrida por uma brecha no mercado de trabalho um outro lado da educação passa muitas vezes despercebido entre alunos e professores: a importância de estimular o olhar do sujeito para si mesmo e para o mundo bem como de desenvolver a educação estética e sensível do público acadêmico. Entende-se por estético a “experiência como apreciação, percepção e deleite” (Dewey, 2010, p.127). De acordo com o educador João Francisco Duarte Jr. (2010, p.25) o termo tem a mesma origem grega de estesia no qual Aisthesis significava a capacidade das pessoas de sentir o mundo e de conferir a ele um sentido. Em outras palavras, a estética está intimamente ligada aos saberes sensíveis.

Todavia, acredito que, no Brasil, a educação inclina-se mais para o sentido de padronizar os alunos de forma reguladora e normativa do que para explorar e incentivar seus saberes sensíveis e singulares. O educador Fernando Hernández (2007, p.11) crê que o principal problema que hoje enfrentamos em nossas escolas e universidades são as narrativas de educação naturalizadas e, segundo ele, mal elaboradas.

Narrativas educacionais, de acordo com Hernández (2007, p.11, grifo meu), são “as formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência”, ou seja, o modo como são organizadas as turmas, como são realizadas as avaliações, quais são as formas de vivenciar os conteúdos a serem aprendidos, dentre outros.

Mas, o que seria experiência? O filósofo Martin Heidegger nos fornece uma pista. Para o pensador, experiência é algo que, de alguma forma, surte algum efeito sobre nós. Neste sentido, experienciar algo significa

(...) deixarmos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcorrer do tempo (HEIDEGGER IN LARROSA, 1987, p.143).

Um dos problemas enfatizados por Hernández é a apropriação de livros-texto como fonte prioritária (e, não raramente, única) de conhecimento. Utilizados tanto em escolas como em cursos fazem com que os alunos, muitas vezes, deixem de aprender e de conhecer o mundo de uma forma mais singular, mais viva e sensível. Se realmente estes alunos estão conhecendo e vendo o mundo a partir de outros olhos que não os seus, ou, ainda, se não utilizam seus corpos para tal, poderíamos afirmar que a experiência singular tem sido negligenciada?

Este conhecer o mundo, segundo Duarte Jr. (2012, p.362), é um ato realizado mental e corporalmente. O ser humano, desde a invenção da escrita, conhece o mundo através de signos. Estes signos são as codificações mentais que representam as significações de objetos, palavras, sentimentos, entre outros. Porém, para chegarmos a um patamar de conhecimento inteligível baseado em signos, nós, seres humanos, também precisamos experienciar as coisas ao nosso redor de forma mais sensível. Saber o mundo e conhecer o mundo, duas instâncias essenciais para nossa formação:

Prefiro então chamar o produto de nossa inteligência simbólica de conhecimento inteligível, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de saber sensível, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear – por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores (DUARTE JR., 2012, p.362)

Ao contestar o ensino baseado prioritariamente em livros-texto ou em outros mecanismos semelhantes acredito que o pensamento de Hernández vai ao encontro do conceito de Duarte Jr. em relação às formas de conhecer o mundo. Neste contexto, defendo a importância de valorizar tanto o conhecimento que nos é apresentado em livros como o conhecimento construído de forma mais direta, através de experiências, de sentidos e de nossas relações pessoais com o que nos rodeia: “são essas duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo, a sensível, dada pelo corpo; e a inteligível, representada pelos signos em nossa mente” (DUARTE JR., 2012, p.362).

Uma das possíveis causas da desvalorização do saber sensível pode ser justificada pela afirmação de Hernández (2007, p.12) ao reconhecer que a atual narrativa educacional é a “narrativa de mercado” na qual a educação não tem sido encarada como um direito, mas, sim, como um serviço voltado à economia mercadológica baseada nos ditames da Organização Mundial do Comércio e construída a partir de relações econômicas e trabalhistas. Desta forma, uma educação construída no intuito de atender a estas demandas acaba por trilhar caminhos que não necessariamente atendem às questões de desenvolvimento singular e sensível dos estudantes.

Hernández (2007, p.12) sugere que existem aqueles que defendem uma narrativa de “cidadania como função básica da escola, vinculando-a a uma redefinição da prática democrática nas sociedades pós-industriais” bem como outros que defendem a narrativa que “apela à ideia de que a educação deve adaptar-se às demandas do sistema produtivo (diz-se “da sociedade” para mascará-lo)”.

Vivemos em um mundo onde a economia de mercado parece não ter freios. Um mundo com acentuadas diferenças sociais, marcado também pelo avanço das tecnologias e onde o tempo parece cada vez mais curto. A educadora Ana Thomaz (2013) afirma que vivemos em um momento de nossa existência humana onde “a cultura vigente é a patriarcal, e nosso sistema é capitalista”, características estas que são tidas pela autora como “(...) processos anti-vida, desqualificadoras da potência de vida”.

Em razão das características culturais e econômicas citadas a educação firmou seus pilares em cima de ideais sobre como e quem deveriam ser os futuros cidadãos e profissionais e, na maioria das vezes, estes pilares acabam por desmerecer a capacidade dos alunos de dar sentido a si e ao mundo.

No nosso modo de vida sob a cultura patriarcal e o sistema capitalista (...) ao invés de confiarmos e potencializarmos nossas potências, somos induzidos a pensar, sentir e agir da maneira que siga alimentando nosso sistema e nossa cultura vigentes, criando um ciclo vicioso. (...) Estou chamando potência a força do desejo de vida, algo em nós deseja viver, e isso se dá de modo singular, o meu desejo de vida se potencializa com algumas experiências e se despotencializa com outras (...) Não existe a universalidade, o absoluto, onde toda e qualquer singularidade reage do mesmo modo diante das coisas (THOMAZ, 2013, s/p).

O pensador e educador Jidu Krishnamurti (1994) também critica o fato de as necessidades e a compreensão do sujeito acerca de si mesmo estarem sendo deixadas de lado para atender unicamente ao mercado e julga estarmos caminhando em direção a uma padronização. Neste sentido, entendo que uma pessoa que ignora sua singularidade é alguém que, ao se permitir reger somente por agentes externos, deixa de lado sua autonomia e identidade.

Ao recuperar as acima citadas questões relembro o trecho da música Another Brick In The Wall, que em português significa outro tijolo no muro, da banda de rock inglesa Pink Floyd: “we don’t need no education, we don’t need no thought control” (WATERS, 1979), livremente traduzido como “nós não precisamos de nenhuma educação, nós não

precisamos de nenhum controle de pensamento”. Criado na década de setenta para criticar o modelo de ensino vigente, seu videoclipe, bastante radical, apresenta crianças uniformizadas em uma esteira de fábrica caindo em um moedor de carne o qual podemos interpretar como alimento à indústria mercantil.

Indo um pouco além das questões relativas ao mercado de trabalho acredito que o desestímulo do saber sensível em muitos contextos educacionais, somado à cultura do consumismo exagerado, acaba influenciando as escolhas e autonomias dos educandos uma vez que, pelo enfraquecimento de experiências e desejos próprios, podem preencher suas expectativas de sentido da vida através do consumo exacerbado, seja material, espiritual, etc.

A falta de estímulo de experiências singulares nas salas de aula também pode acarretar em um distanciamento considerável entre os universos dentro e fora da escola, ou seja, uma distância, também, entre as experiências e as expectativas dos aprendizes que seguem os livros didáticos e não experienciam os conhecimentos de forma a correlacionar o mundo da escola e o do dia-a-dia fora dela.

O modelo de educação convencional, de acordo com Krishnamurti (1994), acaba por conduzir o homem à conformação com o sistema vigente, ou seja, há uma naturalização e incontestação do que nos é imposto; ou, como ironiza Hernández (2007, p.11) “As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira”. De certa forma, parece não existir a preocupação em buscar o significado de suas ações e o sentido da vida ou mesmo do que nos rodeia.

Na maioria das vezes sugiro que o sentido de vida nos é equivocadamente apresentado pelas instâncias educacionais e governamentais como sendo o alcance do emprego “perfeito”, da eficiência e do domínio sobre os demais. Porém, sabemos que o sentido da vida, do mundo e de nossas relações com o próximo e consigo mesmo está longe de ser representado de uma forma única e simplista.

Se a vida tem um significado mais alto e mais amplo, que valor tem nossa educação se nunca descobrimos este significado? Podemos ser superiormente cultos; se nos falta, porém, a profunda integração do pensamento e do sentimento, nossas vidas são incompletas, contraditórias e cheias de temores torturantes; e, enquanto a educação não abranger o sentido integral da vida, bem pouco significará (KRISHNAMURTI 1994, p.9).

Krishnamurti apresenta uma proposta de educação que não tem como base ideologias sobre o quê ou quem deveriam ser os aprendizes. Podemos denominá-la uma educação “anti-idealista” pela qual se evita seguir tentativas equivocadas de moldar o ser humano padronizadamente. Esta proposta educacional seria baseada “no que é”, e não “no que deveria ser”, ao permitir ao aprendiz a busca pelo conhecimento do mundo e de si próprio, não através da divisão entre o entendimento das partes e da busca da técnica como prioridade, mas, sim, através do equilíbrio destas instâncias.

De acordo com Krishnamurti (1994, p.17), “(...) a vida é dor, é alegria, beleza”. Se a compreendermos globalmente “(...) essa compreensão cria sua própria técnica. Todavia, o inverso não é exato: a técnica nunca produzirá a compreensão criadora”. Segundo o autor, a educação se foca em desenvolver a eficiência em determinadas áreas do conhecimento excluindo todo o resto ao manter as pessoas ocupadas durante a maior parte da existência para atender tantas demandas econômicas. Além disso, costuma tratar todos como se fossem iguais, sem suas particularidades, numa certa “fábrica de cidadãos perfeitos”, em que a busca é por uma transformação para algo ideal, ou seja, para outra coisa que foge da essência vital de cada sujeito.

Recupero uma reflexão do professor e curador de arte Agnaldo Farias apresentada na palestra Nos Territórios da Arte (2010) em que, ao falar sobre a relação artista/obra, contribui com um exemplo sobre o que significa, para mim, esta tentativa errônea de se transformar no outro:

(...) num processo de enamoramento há sempre uma tentativa, num primeiro momento, de tentar entender o que é o outro, o que o outro imagina que seja bacana para que a gente se comporte exatamente dentro da expectativa do outro. Então você tenta caber no olho do outro de tal modo que no frigir dos ovos isso não vai dar muito certo (FARIAS, 2010).

Podemos perceber que a tentativa educacional de padronizar os alunos acaba tendo problemas visto que cada um é diferente e a educação deveria focar nessas diferenças. É o que Krishnamurti (1994) quer dizer quando aponta que, ao invés de despertar a inteligência integral do sujeito, a educação focada somente na proficiência de um determinado ramo do saber veda-lhe a compreensão de si mesmo de forma mais integral.

Diante da ideia de que o que conhecemos hoje pode não ser igual ao que virá amanhã, Hernández (2007, p. 14) crê que os governos não se dão conta de que nossa época “não exige mais controle, mas autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto”. Logo, a educação não deveria propor às pessoas uma adaptação à sociedade, nem mesmo forçá-las a se manterem negativamente em harmonia com ela. Ao contrário: através da livre investigação de preceitos e autopercebimento, deveria ajudá-las a descobrir valores singulares. Afinal de contas, utopias só funcionam com máquinas.

Considero importante trazer estas inquietações já que Krishnamurti (1994) declara que, para instituirmos o que ele chama de educação correta, devemos desenvolver a capacidade de pensar de maneira direta, verdadeira e sem rigidez. Isto porque a educação não se resume em adquirir conhecimentos e correlacionar fatos da vida, mas, sim, serve para desenvolver a capacidade mental de entendimento de mundo como um todo somando a ação e a experiência nesta busca pelo desenvolvimento intelectual e sensível. Afinal, enquanto a educação vigente não se despir de sua rigidez poderá produzir apenas “homens e mulheres proficientes, mas nunca formará entes humanos criadores” (KRISHNAMURTI, 1994, p.22).

Fugindo um pouco da costumeira discussão sobre educação pelo viés da relação ciência/técnica ou, ainda, sob o ponto de vista teoria/prática, Jorge Larrosa Bondía (2002, p.20),

professor e pensador de filosofia da educação, propõe o tema a partir de uma visão mais “existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”.

Experiência, para Larrosa (2002, p.21, grifo meu) “(...) é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Defensor da importância do ato de experienciar, o professor elenca quatro motivos pelos quais a experiência tem se tornado cada vez mais rara: o excesso de informação, *o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho*.

Em relação ao excesso de informação, Larrosa (2002, p.21) enfatiza que ele não tem nada a ver com experiência: “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário (...) uma antiexperiência”. Nós, seres sedentos pela informação, na vontade de nos tornarmos sujeitos informantes e informados, colocamos em segundo plano a experimentação e apreciação das coisas. Atropelados pela obsessão do conhecimento o buscamos nos livros-texto citados por Hernández ou em outros mecanismos. O que faz com que nada nos aconteça.

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (LARROSA, 2002, P.22).

O segundo motivo elencado por Larrosa para explicar a desvalorização da experiência é o excesso de opinião. O sujeito moderno, informado, tende a acreditar que tem uma opinião “supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (LARROSA, 2002, p,22). No entanto, o autor atenta ao fato de que a obsessão pela opinião também acaba por anular nossas possibilidades de experiência, ou seja, um sujeito que é manipulado pela informação e pela obsessiva necessidade de opinar é alguém incapaz de experiência.

O terceiro obstáculo da experiência elencado por Larrosa é a falta de tempo. O sujeito informado e dotado de opinião sobre tudo é também percebido pelo professor como um “consumidor voraz e insaciável de notícias, novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (LARROSA, 2002, P.23). A incapacidade de silêncio, perturbada pela velocidade insaciável com que busca informações, provoca estímulo, agitação e excitação sobre as coisas que *passam*, mas não necessariamente com as coisas que *se passam* com os próprios sujeitos.

Estamos, inclusive, cada vez mais tempo nas escolas, cursos e universidades, na busca infinita por formação, atualização e reciclagem sem fim. Com isso, vemos o tempo como um valor ou como uma mercadoria, sempre procurando *não perder tempo* e tentando acompanhar o “passo veloz do que se passa” (LARROSA, 2002, p.23). Logo, mesmo no ambiente educacional, o educador acredita que dificilmente algo *nos acontece*.

A quarta e última instância apresentada como barreira à experiência, por sua vez, é o excesso de trabalho e a forma equivocada que nos apropriamos do termo experiência para descrever a prática e/ou técnica que adquirimos em nossos ofícios. Larrosa (2002, p.23) ressalta que não devemos confundir experiência com o que conhecemos por experiência de trabalho, ou seja, “(...) o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente”. Não que não possamos ter uma experiência *no* trabalho, mas experiência *de* trabalho não representa uma vivência sensível e singular.

Ao se referir à experiência como aquilo que *nos passa*, Larrosa (2002, p.24) explica que a experiência é aquilo que nos “(...) afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Face a isso, vê o sujeito como um “território de passagem” ou, ainda, como “uma superfície sensível”.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p.24).

Portanto, do ponto de vista da experiência, não importa muito nossa posição ou oposição frente a algo que *nos passa*, nem mesmo nossa imposição ou proposição de algo, mas, sim, *nossa exposição* ao que acontece.

John Dewey, importante filósofo que discute questões relacionadas à temática da experiência, defende que ela está intimamente ligada ao intercâmbio com o meio e às condições essenciais da vida a qual se dá nesse meio “não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p.74). Para o autor, nós, seres humanos, só alcançamos a harmonia interna quando chegamos, de algum modo, a um entendimento com o meio ambiente em que vivemos. Neste sentido, parece equivocado exprimir as vivências e relações com o mundo para dar atenção somente às informações obtidas de fatos não experienciados diretamente, já que

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e dos acontecimentos (DEWEY, 2010, p.83).

Para além daquilo que “nos passa”, sugerido por Larrosa, Dewey (2010) reconhece a experiência como uma soma entre o fazer, o se sujeitar e a relação entre as duas instâncias. Logo, a verdadeira experiência não é aquela que realizamos apenas intelectualmente nem aquela realizada de forma essencialmente automática ou impensada.

Nós, sujeitos que se constroem através de memórias, somos o que somos graças ao que experimentamos ao longo de nossas vidas. São as “experiências singulares” vividas intensamente, do ponto de vista de Dewey, as principais responsáveis por sermos diferentes entre nós e por atribuirmos significados e importâncias distintas às coisas e aos fatos.

Uma experiência singular é definida por Dewey (2010, p. 115) como aquela que tem uma unidade que lhe confere um nome ou qualidade como quando nos referimos especificamente *àquele* pôr do sol na praia Cassino ou *àquele* constrangimento vivenciado no restaurante. São experiências que carregam propriedades suficientemente dominantes que as caracterizam como tal, sendo relevantes e dotadas de uma carga emocional que nos afeta e nos marca de alguma forma.

Na medida em que se sucedem as experiências singulares acabam formando uma grande experiência. Dado seu caráter unitário, cada experiência singular se estrutura através de um início, um meio e um fim. Não um fim que se refere a um encerramento, mas, sim, a um cessar desta unidade, deixando abertos os caminhos para a nova experiência singular que virá na sequência.

Para um sujeito ter uma experiência singular ele precisa ansiar pelo seu desfecho. Em outras palavras, Dewey (2010, p. 116) entende que não há possibilidade de se completar uma experiência singular sem que a pessoa se interesse pelo seu percurso e cessação.

Para termos uma experiência em evolução precisamos interessarmo-nos pela “(...) ligação de um incidente que veio antes e o que veio depois” (DEWEY, 2010, p.116). Porém, o ser humano normalmente não realiza estas ligações, mantendo-se ao léu, vagando na correnteza dos acontecimentos do dia-a-dia, regido pelo relógio e ritmo veloz.

Não que não haja experiência nos acontecimentos vividos pelas pessoas, mas, segundo Dewey (2010, p. 116) ela tem sido “tão frouxa e discursiva que não é uma experiência singular. É desnecessário dizer que tais experiências são inestésicas”, ou seja, não são sensíveis. Por outro lado, quando conciliamos o interesse, a ação, a sensibilidade e a reflexão, as experiências claramente contrastam com as demais.

(...) o inestético situa-se entre dois limites. Em um polo, está a sucessão solta, que não começa em nenhum lugar particular e que termina – no sentido de cessar – em um lugar inespecífico. No polo oposto, estão a suspensão e a constrição, que avançam desde as partes que têm apenas uma ligação mecânica entre si. Existe um número tão grande desses dois tipos de experiência que, inconscientemente, elas passam a ser tidas como a norma de toda experiência. Assim, quando aparece o estético, ele contrasta tão nitidamente com a imagem formada sobre a experiência que é impossível combinar suas qualidades especiais com as características da imagem, e o estético recebe um lugar e um status externos (DEWEY, 2010, p.117).

Posto isto, podemos afirmar que a estesia é o que confere a qualidade estética à experiência, caracterizando-a como uma experiência *singular* por diferenciá-las daquelas demais experiências que *apenas passam*, já citadas por Larrosa.

Apesar de o prático e o intelectual aparentemente serem os inimigos do estético, Dewey (2010, p.117) aponta a monotonia, a desatenção e a submissão às convenções como as vilãs que envenenam o amadurecimento das pessoas. Tal afirmação me parece reforçar a necessidade de repensar o ensino de forma a instigar as experiências singulares de caráter estético nas salas de aula.

É preciso fazer parte das vivências de forma a ligarmos os diferentes momentos e construirmos sentido em nossos atos. Não basta dizermos que estávamos presentes em determinados instantes da vida; necessitamos ter interesse no movimento dos acontecimentos.

Dewey (2010, p.120) percebe a emoção como a “(...) força motriz e consolidante (...) proporcionando unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência”. Através da estesia, ou seja, dos saberes sensíveis, mesmo que uma experiência não seja predominantemente estética, podemos considerar que ela possui tal caráter pois há, neste processo, um despertar de sentimentos no sujeito que vive a experiência.

Acabo de apresentar algumas questões inquietantes relativas ao ensino como as narrativas educacionais e a orientação educacional à economia de mercado descritos por Hernández;

a possivelmente equivocada busca do sentido da vida sugerida por Krishnamurti; as desassossegadas colocações de Duarte Jr. quanto à importância de atrelar saberes sensíveis a conhecimentos inteligíveis em instituições de ensino, especialmente através da educação estética, dentre outras.

As problematizações mencionadas, unidas à importância do ato de experienciar sugerida por Larrosa e Dewey, inquietam-me e me estimulam a pensar em uma proposta de ensino que possa ser adotada durante o estágio docente na disciplina Identidade Visual do Bacharelado em Design Digital da UFPEL. Acredito que tais reflexões sejam os primeiros passos para a construção de uma proposta, por mim nomeada Projeto Marcas de Si, que valoriza as experiências singulares dos alunos, a ser apresentado no próximo capítulo.

No caso de cursos onde há criação, projeção e produção de visualidades como o Curso de Design Digital da UFPEL, uma possibilidade de estimular a sensibilidade em alunos seria desenvolver um plano de ensino voltado a uma educação mais estética. Tal processo de imaginar e produzir no design pode ser entendido, sob certo ponto de vista, como um processo artístico, pelo fato de a arte denotar o processo de fazer ou criar:

A arte envolve moldar a argila, (...) construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vista à produção de algo visível, audível ou tangível (DEWEY, 2010, p.126).

Duarte Jr. (2010) sugere que a educação estética pode ser realizada através da arte, e define que este tipo de abordagem possui três dimensões, sendo elas a experiência, a reflexão e a autoexpressão dos alunos. Enquanto a preocupação do autor se refere à aprendizagem de signos artísticos fundamentada pela experiência estética continuada através da interação com obras de arte, sugiro que as três dimensões elencadas nos fornecem pistas sobre como trabalhar no ensino de design a partir da interação com objetos advindos da cultura visual.

Também denominada estudos visuais, a cultura visual é definida por Hernández (2007, p.21) como um campo de estudos recentes que visa produzir significados e contextos culturais a partir de imagens visuais e da prática relacionada às maneiras de olhar a vida contemporânea.

Tal campo de estudo interdisciplinar visa encontrar significação, a partir do olhar do observador, em situações e objetos do cotidiano que são resultados dos mais diversos fatores, tanto sociais, culturais, políticos, dentre outros. Assim, a aproximação daquilo que é vivenciado fora da instituição de ensino pode ser relacionada ao que é trabalhado dentro dela, correlacionando as diferentes experiências.

Hernández (2007, p. 83) enfatiza que os objetos da cultura visual escolhidos para serem apresentados em sala de aula não devem ser selecionados a partir dos gostos ou interesses dos alunos, mas sim pautados por questões que os inquietem e/ou desafiem, de modo que “o aprender não seja para eles uma obrigação curricular, mas uma oportunidade de construírem experiências de subjetividade”.

Tal como Duarte Jr. (2010, p. 44) que defende que a reflexão “encontra-se sempre presente na vida daqueles que se entregam a experiências diante da arte”, acredito que o mesmo pode ocorrer quando colocamos os alunos de design em contato com objetos da cultura visual, pois os encaro como gatilhos para um processo de pensamento desencadeador de memórias advindas de experiências singulares passadas.

Sendo assim, a “(...) reflexão que dá sentido a uma verdadeira educação estética se exerce tomando a experiência vivida como foco de sua atuação” (DUARTE JR., 2010, p. 44), o que acredito estimular a realização de projetos autoexpressivos, autorais e sensíveis nos educandos.

2.2

Ensino do Design

Neste subcapítulo discorro sobre questões mais específicas em relação ao design em sua prática profissional e em seu ensino, especialmente acerca do Curso de Design Digital da UFPEL.

Como muitos postulam, o ofício de designer nasceu, no século XX, junto à Revolução Industrial a partir da necessidade de, daquele momento em diante, ser criado um profissional que atendesse as necessidades industriais e comerciais da época – tarefa esta que até então era exercida por artistas. De acordo com Moraes (1997), os aspectos meramente decorativos dos produtos – tanto no campo gráfico quanto no de produto –, realizados por aqueles profissionais, começaram a dar lugar, também, a aspectos técnicos e limitados da produção.

Houve, assim, a passagem de uma linguagem estética para uma intenção *significativamente objetiva* de projeto. Com tais mudanças, o artista, agora designer, deixa de possuir o status de autor de seus projetos e passa a ser um profissional que, teoricamente, trabalha com o máximo de neutralidade possível, tornando-se, assim, alguém “invisível”, um mero mediador e prestador de serviços.

Esta noção de “design neutro” foi reforçada no ensaio da designer e teórica Beatrice Warde (1930). Ao defender que o design deveria ser tão transparente quanto uma taça de cristal a autora julgava que nada deveria ficar entre os olhos de quem lê e o conteúdo a ser transmitido.

Imagine que você tenha em sua frente uma garrafa de vinho. Você pode imaginar o seu vinho favorito, com uma cor vermelho cintilante. Há duas taças diante de você. Uma delas é de ouro maciço, forjada com os padrões mais requintados. A outra é de cristal, fina como uma bolha e transparente. Despeje e beba; de acordo com a taça que escolher, eu saberei se você é ou não um apreciador de vinhos. Porque se você não tiver nenhum sentimento sobre vinhos, você vai optar pela sensação de beber em um recipiente que deve ter custado muito dinheiro; mas se você for um membro da tribo dos conhecedores de vinhos finos, escolherá a taça de cristal, porque ela foi calculada para revelar ao invés de esconder a coisa maravilhosa em que ela foi destinada a conter (WARDE, 1930, tradução minha).

Na crença de que a tarefa do designer, ao criar tipografias e editorações, restringia-se a “transferir o pensamento” do autor dos textos (ou dos clientes) para os leitores, Warde refuta a ideia de que o design poderia também ser “sentido” e não apenas “pensado”; afinal, a função da profissão seria a de *prestar serviços e atender interesses e/ou necessidades de clientes* como empresas, comércio e editoras, por exemplo.

A noção de design *neutro e transparente como cristal* defendida por Warde e por outros começa a dividir espaço com uma noção oposta, baseada na suposição de que o design não poderia ser completamente neutro, pois um designer, inevitavelmente, constrói-se a partir de “gosto pessoal, entendimento cultural, crenças sociais e políticas e profundas preferências estéticas” (POYNOR, 2010).

A partir dos últimos anos do século XX, mais precisamente na segunda metade dos anos 1990, começa-se a falar em uma nova forma de encarar o design, isto é, em uma possibilidade dele ser encarado, também, sob o ponto de vista autoral. De acordo com o teórico Rick Poynor (2010, p.119) “(...) o design experimental chamava atenção para si, e o inevitável resultado era colocar seus criadores no centro das atenções”. Com isso, alguns expoentes do design mundial foram ganhando atenção ao serem apresentados como importantes formadores da cultura visual.

O designer e teórico Michael Rock (1996, tradução minha) afirma que a definição da autoria em design “(...) depende de como nós definimos o termo e de como se determina

sua admissão no panteão” uma vez que há controvérsias em relação a sua significação devido aos diferentes tipos de trabalhos e possibilidades de autoria que cada um permite.

Na tentativa de definir o que viria a ser design autoral, Rock (1996) sugere alguns modelos como, por exemplo, (1) “Livros de Artista” que, segundo o autor, além de serem autorreferentes, são exemplos de autoria nas quais a função é “exorcizada” permitindo um leque de possibilidades em experimentos visuais sem que precisem, necessariamente, cumprir “papéis comerciais”; (2) “Design de ativismo político” que são trabalhos “auto-motivados” com uma “pauta claramente política”; (3) “Ilustrações” as quais são relacionadas às narrativas criativas; (4) “Publicações” que são direcionadas a uma audiência específica; (5) “designers que usam a mídia do design gráfico para criar declarações e composições autorreferenciadas” (ROCK, 1996, tradução minha) e (6) projetos que “estão envolvidos em trabalhos que transcendem a produção comercial orientada para o serviço tradicional, e que (...) são pessoais, sociais ou investigativos por natureza” (ROCK, 1996, tradução minha), dentre outros.

Os teóricos Cristina de Almeida e Steven McCarthy (2002), por sua vez, sugerem dois caminhos que definem a autoria em design: “difusão” e “diferenciação”. O primeiro comprehende os conceitos de design autoral que pertencem ao discurso mais amplo de design gráfico no qual a autoria participa integralmente da concepção de projetos de modo a enriquecer a comunicação visual e melhorar os significados das formas. Este caminho é facilmente identificável e representa a maior parte dos posicionamentos dos designers haja vista ser este um tipo de design que normalmente atende às necessidades comerciais de empresas e afins.

Já o caminho da “diferenciação”, em contrapartida, comprehende a posição dos designers que reforçam a autoria para definir e descrever um tipo de abordagem que difere do modelo dominante da profissão criando uma categoria que até pode coexistir com a função de neutralidade do designer, já comentada.

Assim sendo, designers começaram a realizar experimentações através de trabalhos mais autorais (cujos projetos auto-iniciados podiam, inclusive, atender às demandas mais

subjetivas e pessoais). Com isso, abre-se um leque de possibilidades profissionais como exemplificadas pelos modelos sugeridos por Rock, não só no design gráfico, mas em todos os demais ramos da profissão, como o digital, por exemplo.

Os trabalhos autorais auto-iniciados, de acordo com Poynor (2010), são projetos “iniciados pelos próprios designers, os quais não se limitam àqueles encomendados por clientes”. Designers que desenvolvem estes tipos de trabalhos, portanto, são “parte integrante daquilo que descrevem, observam, ou daquilo sobre que desejam agir” (MAFFESOLI, 1998, p.193).

A autonomia de criação e o desenvolvimento de projetos nos quais o designer exerce um claro papel de formação tornam-se, então, uma possibilidade de atuação mais flexível que não é guiada por rígidas regras ou códigos de prática profissional, ensejando, assim, novos caminhos, inclusive no campo do empreendedorismo.

Acredito que podemos observar a questão da autoria sob dois aspectos: pelo reconhecimento ou validação do designer como autor perante uma sociedade, no sentido de assinar os projetos realizados e ser estimado por seu trabalho, e, por outro lado, pela autonomia criativa e pelo controle das mensagens a serem passadas.

Segundo Poynor (2010, p.140) “os designers podem vir a assumir um grau de influência maior no molde de conteúdo e talvez até mesmo buscar controlá-lo”, explorando a subjetividade e trazendo à tona, nas peças criadas, traços pessoais e posicionamentos singulares – o que era repudiado e sufocado pela busca de objetividade e neutralidade das peças.

Não é possível criar algo sem que nos apoiemos em nossa subjetividade, vivências e experiências passadas. Warde, em seu ensaio, teoriza em outra época e hoje sabemos que as associações subjetivas são impossíveis de não serem evocadas ao projetar trabalhos de design, mesmo que haja uma efetiva intenção de trilhar o caminho da neutralidade.

(...) o ato de projetar não pode ser um ato neutro porque o designer sempre traz algo a mais e seus designs – os produtos desse ato – não podem então deixar de ser *informados* pelos gostos pessoais, pelas crenças sociais, culturais, políticas e estéticas de seu autor (WEYMAR, 2010, p.127).

Tomemos o exemplo dos projetos de identidades visuais. Um Programa de Identidade Visual (PIV), de acordo com Maria Luísa Peón (2001), é um manual que apresenta o modo como se configura a identidade de uma empresa, produto ou serviço. Segundo a autora, o sistema é formado por “todos os veículos que veiculem os elementos básicos da identidade visual: o logotipo, o símbolo, a marca, as cores institucionais e o alfabeto institucional” (PEÓN, 2001, p.12). Quando um designer desenvolve este conjunto de elementos visuais ele não tem como não realizar associações e “visitar” sua memória pessoal. Essa memória, construída através de suas vivências, de suas experiências singulares e relações com o mundo, alterna-se constantemente entre seu saber sensível e seu conhecimento inteligível, de modo a tecer a teia projetual da identidade visual.

Este saber sensível, retomando Duarte Jr. (2003, p.25), refere-se ao saber estésico, particular e individual, sem o qual não seria possível o desenvolvimento do conhecimento inteligível, intelectivo, abstrato e científico. Não que o conhecimento inteligível o qual abarca também a gama de signos, significações e até mesmo da técnica presentes no design seja posto como menos importante do que o saber sensível. Pelo contrário, a função do designer obviamente não se restringe a trabalhar com as formas visuais, mas, também, com informação e com técnica. Contudo, são o saber sensível e as experiências pessoais, unidos dinamicamente ao conhecimento inteligível, que tornam os trabalhos entre os designers distintos entre si, pois

Não há mais que se procurar o sentido no longínquo ou num ideal teórico imposto do exterior ou em função de um sistema de pensamento, mas, isto sim,vê-lo em ação numa subjetividade comunitária, o que requer que se leve a sério o sensível, quanto mais não seja para dar-lhe fundamento racional. Isso se traduz na recusa a opor os fatos afetivos e os fatos cognitivos mas, em vez disso, *reconhecer a dinâmica que os une sem cessar*. Dinâmica em ação na vida social, dinâmica que deve se encontrar, de fato, no ato de conhecimento (MAFFESOLI, 1998, p.194, grifo meu).

Ao deixar de refletir sobre a função do designer durante minha Habilitação em Design Gráfico eu deixava de lado uma parte essencial de meu desenvolvimento pessoal, criativo, singular e profissional. Isso porque acreditava que obter conhecimentos técnicos e estar a par das tendências (baseando-me unicamente em conhecimentos inteligíveis) ou, como sugere Maffesoli, procurando sentido no longínquo ou num ideal teórico, seria suficiente para uma boa formação.

Maffesoli (1998, p.191, grifo meu) afirma que “o que é certo é que se trata de *considerar o intelecto e a sensibilidade como sendo inseparáveis*”, ou seja, há uma dialética entre o conhecimento e a experiência dos sentidos mesmo que em alguns domínios, mais do que em outros, esta dialética seja mais evidente.

Preocupa-me, pois, que o descaso com o saber sensível que outrora explanei se estabeleça em outros estudantes e designers. Concordo com Duarte Jr. (2003, p.30) quando se refere à relação sensível e estética com a nossa realidade como parte do “solo no qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida”, evitando, assim, a massificação e neutralização do design. A possibilidade de instigar trabalhos mais autorais, mais “auto-iniciados” e menos posicionados enquanto neutros, deve ser considerada no campo de atuação profissional.

Ainda em relação aos saberes sensíveis preocupa-me sua desvalorização em muitos cursos da área de design não somente por prejudicar o desenvolvimento de bons profissionais, mas, também, por não despertar a sensibilidade das pessoas, o que pode culminar, muitas vezes, na implementação de um mercado pouco ético, ou até antiético. Duarte Jr. afirma

estarmos vivenciando uma regressão da sensibilidade (ou da estesia) humana:

O desrespeito à vida, a todas as formas de vida, campeia ao derredor, com assassinatos banais, gangues enfurecidas, destruição do meio ambiente e o *lucro fácil vencendo a preservação das condições vitais do planeta*. Parece que estamos nos tornando mais insensíveis, não só em decorrência do tipo de vida e educação a que estamos submetidos, mas também como um mecanismo de defesa em face dessa brutalidade crescente e amedrontadora (DUARTE JR., 2010, p.25, grifo meu).

Alguns profissionais de design, assim como outros autores já citados no subtítulo anterior, acreditam que há uma anestesia causada pelo capitalismo desenfreado. Para Duarte Jr. este termo representa a negação da estesia, radical do qual se origina a palavra estética. Anestesia, portanto, é a incapacidade de o ser humano “(...) sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós” (DUARTE JR., 2010, p.25).

Há mais de cinquenta anos esta anestesia, somada a um foco desmedido de certos cursos de design em formar profissionais voltados a um mercado voraz, foi evidenciada pelo First Things First Manifesto. Lançado em 1964 e reforçado em 2000 esse manifesto, apoiado e assinado por vários expoentes da área, demonstrava o descontentamento perante a distorção da visão da profissão, constantemente relacionada unicamente ao mercado de lucratividade e consumo excessivos. Essas noções são, segundo os signatários, promovidas por muitos professores, premiadas pelo mercado e reforçadas por uma maré de publicações e livros (POYNOR, 2000, tradução minha).

O primeiro manifesto (Fig. 1), escrito em 1963 e publicado em diversas mídias no ano seguinte por Ken Garland e mais vinte e um profissionais – dentre eles designers, fotógrafos e estudantes britânicos –, consistia em um pedido de atenção, pois os profissionais estavam cansados de trabalhar somente para promoção e venda de “trivialidades” como, por exemplo, detergentes, cremes dentais listrados, desodorantes e dietas de emagrecimento.

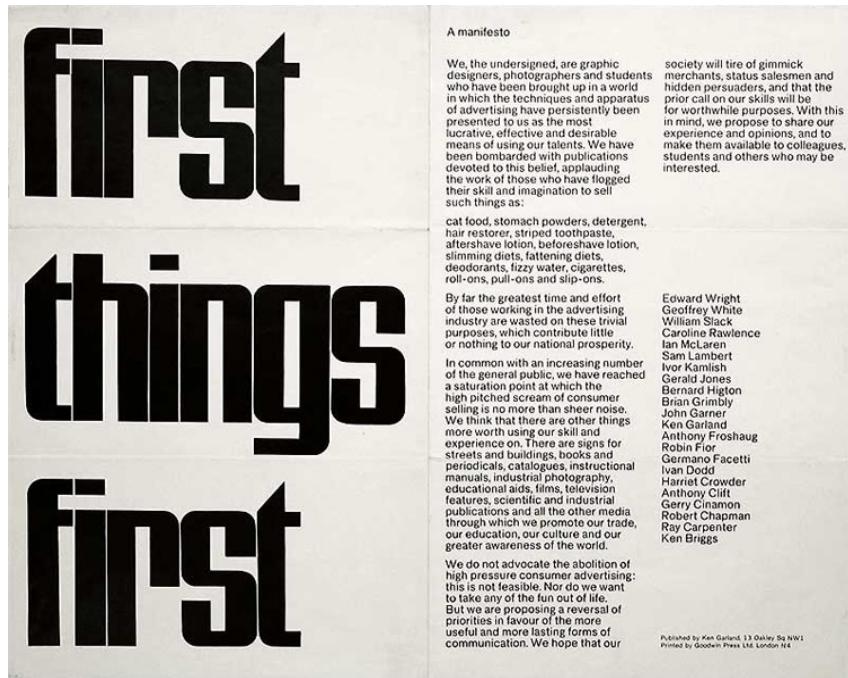


Figura 1 – First Things First Manifesto 1964

Fonte: Design History, [s.d.].

Os manifestantes também desejavam através de projetos de design como sinalizações de ruas e edifícios, livros e periódicos, catálogos, auxiliares educativos, filmes, dentre outros, promover a educação, a cultura e a consciência coletiva, benefícios sociais realmente importantes e significativos. Ou seja, longe de abolir a publicidade e os projetos voltados à venda persuasiva e ao consumo o manifesto propunha apenas uma “inversão de prioridades em favor do mais útil e formas mais duradouras de comunicação” (GARLAND, 1964, tradução minha).

Revisado e assinado por um novo grupo de designers gráficos, diretores de arte e comunicadores visuais, aquele manifesto foi, quatro décadas após seu lançamento, republicado em importantes revistas de design. Na edição First Things First Manifesto 2000 os profissionais também propunham uma mudança de mentalidade em relação ao design uma vez que continuavam preocupados com o crescimento da cultura comercial.

Os manifestantes não queriam que os esforços de profissionais da área fossem apenas direcionados ao *marketing* de produtos, à publicidade e à promoção de marcas. Segundo eles, esse tipo de trabalho endossa ambientes saturados de mensagens comerciais que “mudam a própria maneira de falar, sentir, reagir e interagir das pessoas e dos consumidores” (POYNOR, 2000, tradução minha) de uma maneira, na maioria das vezes, negativa, visto que o consumismo estaria sendo executado de forma incontestável. A proposta, considerada como mais digna, era a de produção de outros sentidos que não somente os de venda, utilizando as habilidades adquiridas de resolução de problemas em projetos que atendessem necessidades ambientais, sociais e culturais, as quais exigem a atenção de cidadãos e profissionais das mais diversas áreas.

O consumismo desenfreado deveria ser desafiado por outras perspectivas, por exemplo, através de intervenções culturais, campanhas de *marketing* social, livros, revistas, ferramentas educacionais, programas de televisão, filmes, obras de caridade, dentre outros. Ou seja, propunha-se “uma inversão de prioridades em favor de mais úteis, duradouras e democráticas formas de comunicação” (POYNOR, 2000, tradução minha).

Ambos manifestos evidenciam que, apesar de terem acontecido em datas distantes, são muito semelhantes e visam combater o mesmo tipo de problema; apresentam posicionamentos com visões ampliadas, maduras e responsáveis, tanto em relação à profissão de designer quanto em relação ao mundo e sociedade em que vivemos.

Além da solução dos problemas de clientes e da venda de produtos os manifestantes ensejavam a adesão em causas bem maiores, como, exemplificando, as de responsabilidade social e cultural. Para isso, é necessário que a reflexão e o posicionamento sejam habituais e encorajados não somente entre os designers, mas, também, em cursos de formação da área já que a tarefa principal do ensino superior, ao menos na teoria, “não é qualificar o trabalhador para ser mão de obra substituível, mas antes formar uma classe de trabalhadores capazes de pensar com autonomia sobre o trabalho que exercem” (CARDOSO, 2013, p.251).

Entendo que ampliar o olhar para estas questões não significa voltar-se contra o mercado, mas, sim, tentar auxiliar na construção de um mercado mais ético, encontrando formas efetivas de atuação onde o design seja pensado de forma responsável e com mais seriedade.

Explorar a reflexão e o pensamento no design não é novidade. A Escola de Design de Ulm, fundada na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, já almejava a formação de profissionais pensadores.

O designer que eles queriam formar não seria alguém que aplicasse fórmulas estéticas preconcebidas a aparelhos cuja tecnologia ele não compreendia minimamente, apenas para serem consumidos, em seguida, por uma sociedade cuja operação lhe era igualmente misteriosa. Os fundadores da Escola de Ulm sonhavam em gerar designers que fossem também pensadores, *e não simplesmente executores de tarefas* (CARDOSO, 2013, p.241, grifo meu).

O aluno de Ulm deveria ser instado a refletir sobre o que projetava bem como a se aprofundar em estudos relacionados, como ciências sociais, política, cultura, tecnologia,

entre outros. Apesar de a escola ter passado por várias fases e discursos contraditórios, os quais não cabe detalhar aqui, seu pioneirismo em aspirar o designer como um profissional pensador é de extrema relevância e inspiração até o século XXI (CARDOSO, 2013).

Porém, entendo que este exercício de reflexão e investigação de teorias advindas de áreas correlacionadas, tão necessário em cursos de design, não deve ser encarado como o principal responsável para fornecer aos designers o complemento que culminará na criação de um profissional exemplar. Enquanto pesquisadora do campo das artes visuais e incentivadora do exercício autoral em design no ensino superior acredito que, além de explorar estudos de áreas relacionadas, é também importante atentar às vivências e experiências singulares dos alunos, seja por meio da atuação em *ateliers* ou através da reflexão e rememoração subjetiva seguida de autoexpressão. Logo, abraço a ideia da estimulação não só de conhecimentos inteligíveis, mas, também, de saberes sensíveis, no pressuposto de que, para lançarmos um olhar atento ao mundo, precisamos, em primeira instância, perceber nós mesmos.

Apesar da importância, pouco se fala em saberes sensíveis nos cursos de design brasileiros. Em contrapartida, na pesquisa e prática das artes, especialmente no que diz respeito à arte-educação, o tema é fortemente investigado. Esta e outras lacunas no nosso ensino de design podem ser brevemente explicadas por Rita Maria de Souza Couto, professora de design e antiga membra da primeira Comissão de Especialistas de Ensino do Design (CEEDesign) no Brasil, inaugurada no ano de 1998.

A profissão de designer foi implementada com o intuito de atender o mercado de trabalho e a crescente industrialização brasileira. Segundo Couto (2008, p.19), os primórdios dos ensinamentos em design em nosso país eram estritamente práticos, por meio de “processos de adestramento, observação e participação em tarefas concretas, como nos tempos de manufaturas e oficinas de artes e ofícios, dirigidas por um mestre”.

Em 1950, existiu, por dois anos, um curso de design no Instituto de Arte Contemporânea - Museu de Arte de São Paulo (IAC-MASP), o qual, de acordo com Couto (2008, p.20), objetivava formar profissionais que estivessem ligados à arte industrial e capacitados a

desenhar objetos. Apesar da sua importância tem-se como marco simbólico da inserção do design no Brasil a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), no Rio de Janeiro, a qual iniciou suas atividades em 1963 influenciada pela pedagogia e metodologia de ensino do design alemão.

Couto (2008, p.22) chama a atenção para alguns problemas surgidos pelo fato de a ESDI se espelhar nas escolas de design germânicas. O Brasil, possuidor de características próprias, tanto sociais como políticas, culturais e econômicas, passava por uma era desenvolvimentista onde o modelo americano era o que chamava a atenção da população. Além disso, as disciplinas com formato alemão não condiziam com a realidade das empresas e indústrias brasileiras estando muito à frente das necessidades de nosso país de terceiro mundo.

O governo também não favorecia o assentamento deste ramo de conhecimento por aqui já que desencorajava cursos em áreas artísticas e humanas (afinal, existia uma tentativa de evitar críticas políticas e posicionamentos pessoais). Segundo Couto (2008, p. 22) os esforços, então, eram direcionados a áreas tecnológicas impulsionados pela ideia de que, assim, o Brasil iria prosperar.

A falta de incentivo governamental somada à má organização dos cursos de design surgidos na sequência da ESDI resultaram em programas de ensino onde a heterogeneidade dos cursos era gritante (COUTO, 2008, p.23). Havia um reaproveitamento de disciplinas de cursos afins ao design de forma equivocada e não proativa. Isso era possível porque o currículo mínimo sugerido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) deixava brechas para que situações como estas ocorressem.

Pesquisa realizada entre 1977 e 1978 revelou que nas 16 instituições que se dedicavam ao ensino de design tinham sido eleitas mais de 62 disciplinas que, teoricamente, atenderiam às matérias estabelecidas pelo CFE, entre elas: Folclore Brasileiro, Arquitetura Analítica, Elementos de Máquinas, Mecânica dos Fluídos, Termodinâmica, Introdução às Artes Cênicas, Introdução à Música, Latim, e muitas outras (...) (COUTO, 2008, p. 24).

Incapaz de sustentar aquela situação, em 1987 o CFE repensou o currículo mínimo dos cursos de design. Intitulados Bacharelados em Desenho Industrial os cursos eram subdivididos em duas habilitações: Projeto de Produto e Programação Visual. De acordo com Couto (2008, p. 24) o primeiro visava atender necessidades de usuários no contexto material através de sistemas tridimensionais. Já o segundo intentava trabalhar com projetos de sistemas visuais transitando entre o expectador e a informação a ser transmitida visualmente.

De modo geral, o desenhista industrial era aquele profissional que atendia às necessidades industriais da época, participando do processo de concepção e desenvolvimento de produtos e atendendo às possibilidades e necessidades de produção das empresas. Ou seja, era um mediador neutro.

Com o passar do tempo, novas necessidades e ajustes foram surgindo. Esta concepção de designer como desenhista industrial, apesar de ter sido muito importante em uma época onde o Brasil se encontrava em pleno desenvolvimento industrial, precisou ser revista pelas escolas e cursos de design.

Atualmente, com algumas exceções como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), os cursos da área não mantêm o nome Desenho Industrial, já que o leque de possibilidades profissionais do designer, hoje, prescinde os limites da indústria. Couto (2008, p.69) enfatiza que estas mudanças têm sido revistas e discutidas há muitos anos por educadores no sentido de atualizar currículos e de atender às novas demandas surgidas no campo do design.

Com a implantação do Parecer CES/CNE 0195/2003 e da Resolução CNE/CES5/2004 os projetos pedagógicos de cursos de graduação em design puderam admitir modalidades e linhas específicas de formação (COUTO, 2008, p.70). Cursos que fogem da concepção primeira de design começaram a surgir, como o Bacharelado em Design Digital do Centro de Artes da UFPEL, por exemplo.

De acordo com o que se almeja quanto ao perfil dos futuros designers, o parecer e a resolução citados atentam também à importância do desenvolvimento do pensamento

reflexivo e da sensibilidade artística voltando o olhar à necessidade de formar profissionais mais atentos a questões éticas, estéticas, culturais, sociológicas e tecnológicas.

Igualmente, outras diretrizes curriculares visam auxiliar na estruturação de projetos pedagógicos de cursos de design brasileiros. Obviamente, há uma certa heterogenia nas concepções e opiniões acerca dos rumos do ensino entre os docentes observados sob a ótica de diferentes pensamentos. Enquanto alguns voltam os esforços para melhor adequar a profissão ao mercado outros se preocupam, também, em desenvolver trabalhos de sensibilidade e de exploração da subjetividade no intuito de auxiliar no desenvolvimento não só de profissionais, mas também de pessoas éticas, responsáveis, sensíveis e autônomas. Há, ainda, aqueles que visualizam o tema sob outras tantas óticas que nem cabe aqui tentar detalhar.

Acredito que, na atual conjuntura, nos cursos e escolas de design há espaço para o desenvolvimento tanto da noção mais tradicional do design – o design mais neutro – bem como para o desenvolvimento de projetos mais sensíveis e, até mesmo, autorais.

Com o parecer e com a resolução, somados à ampliação do leque de possibilidades profissionais do designer, Couto (2008, p.69) nos lembra que, sim, podem surgir dúvidas e insegurança quando o corpo docente dos cursos decide repensar disciplinas e projetos pedagógicos pré-existentes. Por outro lado, refletir sobre o ensino no design pode, também, fazer brotar o entusiasmo, a confiança e a motivação. A insegurança a respeito do desconhecido, pelo medo da falha, faz com que alguns professores optem por repetir modelos antigos já testados e estruturados. Porém,

O novo tempo requer atenção para que se possa promover o encontro entre o conhecido e o novo. Esse exercício dialético pressupõe o abandono de extremos, onde nem o conservadorismo exacerbado, nem a ânsia desenfreada de mudança são corretos (COUTO, 2008, p.70).

Antes de discorrer sobre meus objetivos e propostas acerca do ensino de design no Bacharelado em Design Digital da UFPEL, mais especificamente na disciplina Identidade Visual, realizo um breve mapeamento histórico deste curso uma vez que, como fica claro nas discussões até aqui, os cursos e o ensino do design no Brasil, apesar de seguirem diretrizes curriculares nacionais, podem se apresentar de forma bastante dessemelhante nas diferentes instituições.

É preciso entender que o Design Digital (DD) da UFPEL foi instaurado e perdura em um ambiente peculiar. Vários cursos da área são ligados a distintos centros de formação como arquitetura, engenharia e comunicação, por exemplo, dada a possibilidade de os perfis dos cursos adequarem-se às “necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região assim exigem” (COUTO, 2008, p. 72). Este, porém, está alocado em um centro de artes onde a sensibilidade e estética são fortemente valorizadas.

A habilitação do design a partir das artes visuais foi algo inédito no Rio Grande do Sul com relação à gênese de outros centros de formação em design, geralmente advindos de áreas como a arquitetura ou comunicação. Este fato representa um grande ganho em termos de repertório para os estudantes que podem cruzar sua prática e a formação de seu senso estético a partir de um vasto repertório da história da arte e de formação para o olhar, além de outros conhecimentos, fornecido para os cursos de artes visuais (UFPEL, 2013, p.8).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a instituição hoje denominada Centro de Artes iniciou suas atividades há pelo menos seis décadas, mais exatamente no dia 19 de março de 1949, com a participação de Aldo Locatelli, renomado artista italiano, compondo o corpo docente juntamente com outros importantes artistas e professores: Antônio Caringi, Nestor Marques Rodrigues (Nesmaro) e Bruno Vicentin.

Ursula Rosa da Silva (2016, p.145), professora e historiadora do Centro de Artes, nos traz que esta instituição passou por muitas transformações e denominações, apesar de haver poucos registros textuais do cotidiano desta memória. Inicialmente nomeada Escola de

Belas Artes Carmem Trápaga Simões (1949), mudou a titulação de Escola para Instituição em 1969, data em que foi reconhecida como instituição federal e se somou a outros cursos oferecidos pela UFPEL. A partir de então, foi denominada Instituto de Artes (1971), Instituto de Letras e Artes (1973), Instituto de Artes e Design (2005) e, a partir de 2010, Centro de Artes (CA) da UFPEL, momento em que o Instituto “uniu-se ao Conservatório de Música (...), passando a ofertar, então, 17 cursos de Graduação, nas áreas das Artes Visuais, Cinema, Design, como ainda Música, Teatro e Dança” (SILVA, 2016, p.145).

Apesar de, no princípio, voltar os esforços para a oferta de “Cursos de Modelagem, Modelo Vivo, Anatomia, Arquitetura Analítica, Geometria Descritiva, Perspectiva e Sombras, Desenho e Pintura” (UFPEL, 2013, p.4), o CA passou por diversas reformulações e serviu de berço para outros cursos que vigoram até hoje sendo que alguns acabaram por constituir unidades acadêmicas autônomas como o caso da Faculdade de Letras e da Faculdade de Arquitetura. Dentre tantas modificações, a noção de arte foi sendo revisada e transformada no sentido de uma educação para o olhar, menos utilitarista e mais crítica e reflexiva.

Ainda segundo o PPC (UFPEL, 2013, p.6), em meados dos anos 1980 iniciou-se o desejo de criar um curso de Programação Visual. O Curso de Artes Visuais – Habilitação em Design Gráfico surgiu, então, em 1999, contando com vinte vagas e uma formação básica inicial de quatro semestres comuns com o Curso de Artes Visuais.

Como no quinto semestre os alunos da Habilitação em Design Gráfico iniciavam uma formação específica surgiu a necessidade de separar esta especificidade do restante do Curso de Artes Visuais através de um ingresso vestibular distinto, pois tratava-se de “uma área considerada ‘nova’ e ‘moderna’, que almejava um novo segmento mercadológico distinto daquele voltado aos estudantes das artes” (UFPEL, 2013, p.7).

Apesar da distinção dos cursos, ambos continuaram, por bastante tempo, apresentando as mesmas disciplinas nos primeiros dois anos letivos. Na sequência, foi necessário reformular o currículo do Curso de Artes Visuais que deixa de oferecer a habilitação em

Design Gráfico, passando a ser um curso independente. Atualmente, o CA conta com dois cursos de design, o Bacharelado em Design Gráfico (reconhecido em 2009) e, a partir de 2008, o Bacharelado em Design Digital (reconhecido em 2015).

Na história do nascimento e desenvolvimento de ambos os bacharelados em design é notável o objetivo da instituição em dar a devida atenção à vocação dos cursos que consiste, especialmente, no enriquecimento do “diálogo interdisciplinar que constitui o ensino e a pesquisa em design no país e igualmente estabelecer vínculos com instituições de ensino superior que compartilham da mesma gênese” (UFPEL, 2013, p.9). A gênese, a partir do documento, faz referência às escolas de design de países como Espanha, Portugal e Estados Unidos da América, onde observa-se uma situação tida pela própria instituição como semelhante. Com isso, entende-se que, devido ao forte contexto artístico somado à vocação, os Bacharelados em Design da UFPEL diferenciam-se das demais instituições gaúchas e brasileiras, mesmo mantendo harmonia com as diretrizes curriculares nacionais de cursos do gênero.

Dentre os objetivos gerais DD constata-se a intenção de estimular o pensamento reflexivo e a sensibilidade artística, bem como “manter vivo o compromisso do desenvolvimento educacional dos discentes orientado ao mercado e à *sociedade, sem excluir o papel da universidade como geradora de conhecimento e reflexão*” (UFPEL, 2013, p.10, grifo meu).

Muito mais que atender ao mercado de trabalho e suas vicissitudes – contestações manifestadas no First Things First – os Cursos de Design da UFPEL objetivam estimular a consciência de responsabilidade social em seus acadêmicos. Contudo, como podemos atender ao mundo de forma responsável e social? A máxima de Sócrates “Conhece-te a ti mesmo” talvez nos forneça uma pista de uma das possibilidades de resposta a esse questionamento uma vez que olhar para dentro de si pode ser o início de uma percepção mais aguçada sobre o que nos rodeia.

Além das intenções do curso quanto à formação de profissionais e cidadãos responsáveis, fica claro, na leitura do PPC, o orgulho que a UFPEL tem sobre a relação entre os Cursos de Design com os Cursos de Artes Visuais por afirmar que, passados 14 anos do ingresso

da primeira turma na habilitação de design gráfico no instituto,

(...) a unidade orgulha-se em continuar fornecendo a formação para a prática do design, tendo como *uma das principais referências a formação dada a partir de repertórios semelhantes aos desenvolvidos com os artistas visuais* (UFPEL, 2013, p.8, grifo meu).

Entendo que o repertório semelhante ao dos artistas visuais, bem como o contato e o estímulo à integração de saberes através de escolhas orientadas, além fazerem referência às técnicas necessárias para a execução de trabalhos artísticos, fazem alusão ao movimento de reflexão, de experiência e de autoexpressão que os acadêmicos de artes vivenciam ao longo da formação universitária.

Noções de empreendedorismo, estratégias de *marketing*, inovações, entre outras, são frequentemente revistas no campo do design, e comumente norteiam os esforços dos futuros profissionais do ramo. Sabe-se que no Bacharelado em Design Digital da UFPEL não é diferente: o curso também se preocupa em atrelar o mundo acadêmico ao mundo empresarial e mercantil. Porém, além disso, viabiliza a união destes conhecimentos necessários para a sobrevivência no mercado de trabalho à possibilidade de desenvolvimento de saberes sensíveis e projetos auto-iniciados pelos alunos, ou seja, projetos que têm a ver com suas experiências e vivências.

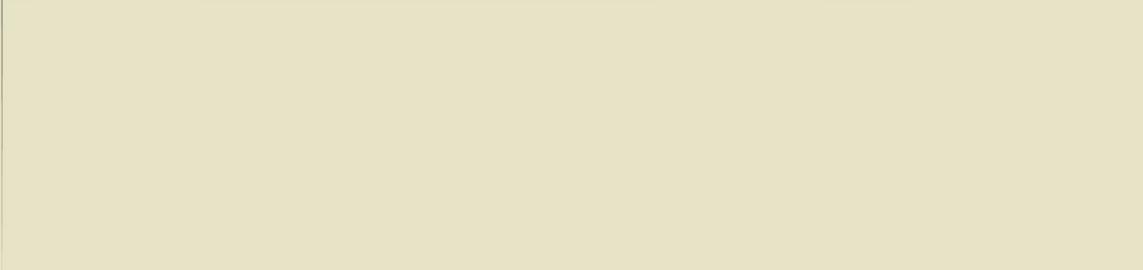
O PPC do Design Digital da UFPEL destaca-se neste sentido, pois não negligencia a função da educação superior prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que declara necessário “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (LDB, Art.43º.I, p.20).

Este Inciso da LDB e a vocação do Curso de Design da UFPEL estimulam a proposta de ensino a ser desenvolvida pela presente pesquisa a qual pretende voltar-se não apenas à formação de profissionais sob a ótica de mercado, mas, também, ao desenvolvimento singular dos alunos no que diz respeito às práticas sensíveis e estéticas. Este modo de ensino

é defendido não somente por Duarte Jr. e Dewey como também por outros tantos autores que se preocupam com a formação singular sob a ótica da valorização das experiências e saberes sensíveis a favor de uma formação para a vida.

Portanto, estimular a sensibilidade em uma área que, histórica e equivocadamente, é percebida por muitas pessoas (e também por alguns estudantes) como desenvolvedora de trabalhos estritamente comerciais, voltados à lucratividade e venda de bens de consumo é, justamente, o que faz desta, uma pesquisa importante.





“Não se construir a partir da certeza de quem sabe,
mas a partir da inquietude de quem tem e reconhece
seu desejo de saber e de se conhecer”

HERNÁNDEZ

“A junção entre o novo e o velho não é uma simples composição de forças,
mas uma recriação em que a impulsão atual ganha forma e solidez, enquanto
o material antigo ‘armazenado’ é literalmente ressuscitado, ganha vida
e alma novas por ter de enfrentar uma nova situação”

DEWEY

A partir das reflexões apresentadas no capítulo anterior referentes à educação, ao ensino do design e ao surgimento do Curso de Design Digital da UFPEL é chegada a hora de apresentar a proposta desenvolvida a partir da inquietação que move esta dissertação, qual seja, *de que forma podemos explorar experiências singulares de alunos que culminem em projetos de maior sensibilidade no design?* Apesar de haverem muitas possibilidades, minha tentativa de solução para esta questão dá-se durante estágio docente no Design Digital da UFPEL, uma vez que busco desenvolver uma proposta de ensino que dê conta da inquietude que me acompanha neste percurso de dois anos de mestrado ao pressupor que as experiências dos alunos são essenciais em suas formações enquanto sujeitos sensíveis e de voz ativa, preocupados com questões advindas do mundo cada vez mais individualista em que vivemos.

No primeiro subcapítulo, nomeado “Projeto Marcas de Si”, descrevo o estágio docente, a adaptação do plano de ensino da disciplina Identidade Visual ao Projeto Marcas de Si e o movimento reflexivo dos alunos a partir dos gatilhos da cultura visual apresentados em aula.

Já no segundo subcapítulo, intitulado “Experiências Singulares em Projetos de Identidade Visual”, descrevo e analiso, a partir de Dewey (2010), alguns dos exemplos de projetos de identidade visual criados pelos alunos ao longo do semestre 2015/1, ou seja, suas autoexpressões.

Divididas em dois tópicos. O primeiro, denominado “Experiências em Evolução”, analisa quinze projetos de alunos, organizados a partir de alguns modelos de autoria elencados por Rock (1996) e, o segundo, nomeado “Inferências Passadas, Perspectivas Futuras” apresenta os projetos de identidades visuais que perpassam os limites do Projeto Marcas de si e da disciplina em questão, sendo continuados ou mesmo transformando-se em projetos pessoais, em projetos de extensão ou, ainda, em projetos de pesquisa.

3.1

Projeto

Marcas de Si

Antes de apresentar o Projeto Marcas de Si é necessário descrever a disciplina Identidade Visual e sua finalidade. De acordo com seu plano de ensino (Anexo A), a disciplina IV, oferecida a alunos do quarto semestre no Curso de Design Digital do Centro de Artes da UFPEL, tem caráter teórico-prático e conta com 4h/a semanais, em um total de dezessete encontros ao longo do semestre, o que totaliza 68h/a.

A disciplina objetiva exercitar o aluno de design enquanto articulador de elementos verbais, visuais e orais através de propostas práticas e teóricas bem de leituras de textos. Além disso, enseja a ampliação do conhecimento sobre identidade visual (e sua função tanto no design gráfico quanto no digital) e acerca das metodologias projetuais através da criação, execução e análise de marcas.

O programa inicia-se com os fundamentos da identidade visual (história, conceituação e caracterização da marca), adentra as questões de criação relativas aos elementos visuais (forma, cor e tipografia) e sensíveis de identificação (nome, ideia e instituição) para, finalmente, exercitar o que foi estudado através da prática de criação e desenvolvimento de identidades visuais.

Como metodologia de ensino normalmente são realizados (1) seminários em grupos de alunos, baseados em bibliografia específica relativas a conceitos, gestão e evolução de marcas, percepção e processo criativo, *naming*, programa de identidade visual, dentre outras e (2) exercícios que aproximam os alunos da realidade profissional através da

interpretação de um *briefing*, da pesquisa seguida de projeto de marca e da criação do Programa de Identidade Visual (PIV).

A aproximação dos alunos com a prática de trabalho é importante pois desenvolver marcas é uma das principais atividades de designers digitais e gráficos. Responsável por comunicar a *personalidade* de corporações, empresas ou pessoas, uma marca é o “nome, símbolo gráfico, logotipo ou combinação desses elementos, utilizado para identificar produtos ou serviços de um fornecedor/vendedor e diferenciá-los dos demais concorrentes” (O VALOR, 2003, p.184).

Apesar de, para leigos, uma marca parecer algo simples, na verdade ela representa a ponta de um *iceberg*: é a fração aparente, resultante de uma intensa pesquisa que fica quase sempre imersa no mar da imaginação e reflexão do designer. Ao criá-la, normalmente o profissional responsável realiza algumas etapas. Uma delas é a construção do *briefing*, espécie de resumo das referências fornecidas e construídas por ele e pelo cliente, contendo “informações (...) e objetivos a serem levados em conta para o desenvolvimento do trabalho” (O VALOR, 2003, p.171).

Após as etapas de *briefing*, da pesquisa e da criação da marca, é usual o designer realizar o PIV que, além de explicar como foi criada e pensada a marca, serve para orientar o cliente sobre a forma correta de utilizá-la, evitando distorções e mau uso nos mais diversos meios de comunicação.

A prática em sala de aula de aproximação com a realidade profissional de um designer justifica-se, então, no momento em que auxilia (1) no processo de conhecimento sobre identidade visual e sua função no design gráfico e digital, (2) na compreensão geral sobre metodologia projetual de criação e execução de identidade visual e (3) no discernimento, destreza e capacidade de criar, aplicar e analisar identidades visuais.

O propósito do plano de ensino desenvolvido pela professora responsável pela disciplina, portanto, volta seus esforços para ambientar os alunos com as questões relativas à identidade visual como, por exemplo, seus usos, suas funções e seu funcionamento. A

importância das questões teórico-práticas abordadas na disciplina é inquestionável. Todavia, entendo que é possível revisar seu plano de ensino a fim de desenvolver uma proposta que explore de outro modo a sensibilidade dos alunos ao valorizar suas experiências singulares, especialmente na etapa de prática e criação, sem que tais mudanças interferiram na estrutura da disciplina.

O plano de ensino remodelado, além de enfatizar a importância da pontualidade, da participação, da apresentação de seminários e da criação das marcas e PIVs, valorizou o engajamento e a evolução no processo de criação e defesa da marca.

No que diz respeito à etapa prática e criativa, propus que as identidades visuais (as quais nomeio Marcas de Si), seus PIVs e pontos de contato (ou seja, as aplicações das marcas em objetos escolhidos pelos alunos), não fossem elaborados em duplas a partir de um briefing sugerido pela professora, como normalmente vinha sendo realizado, mas, sim, desenvolvidos individualmente a partir de questionamentos, reflexões e experiências singulares de cada um, estimulados pelo contato com alguns objetos da cultura visual, tal como (1) texto *O Designer Valorizado* (WHITELEY, 1998); (2) documentário *I am* (SHADYAC, 2011) e (3) curta-metragem documental *Processo Criativo* (TABORDA, 2011).

As Marcas de Si, projetadas individualmente, de certa forma, representam quem são os alunos e/ou em que acreditam. São trabalhos estéticos nos quais a autoexpressão, as reflexões e principalmente as experiências singulares são trabalhadas de forma que as identidades visuais desenvolvidas se tornem quase que extensões de seus autores.

Inspirada em um antigo projeto da professora Lúcia Weymar, nomeei este exercício criativo como Projeto Marcas de Si dado o significado de marca que, para além dos domínios do design, pode ser entendido como uma impressão deixada por algo ou alguém. Se deixamos nossas marcas naquilo que nos rodeia, essas marcas são construídas a partir de experiências singulares, cheias de significados e, muitas vezes, carregadas de sentimentos.

Pensando em uma proposta mais sensível, ao longo de todo o semestre busquei formar rodas de conversa entre os alunos propiciando a aproximação entre eles e a discussão

de ideias, percepções e opiniões distintas.

Na primeira roda de conversa, já na aula inicial, os alunos falaram um pouco de si. Gostos pessoais, motivos de estarem cursando Design Digital e pretensões futuras foram alguns dos assuntos abordados. A seguir, foi entregue a cada aluno um texto com algumas de minhas anotações pessoais (Anexo B). Versando entre frases autorais e colocações de alguns autores apresentados no primeiro capítulo, ali expus algumas das minhas intenções para com a turma ao mesmo tempo em que contei um pouco sobre minha formação.

Naquele texto, fiz questão de enfatizar minha descrença na separação entre aprendizes, se assim podemos denominar os alunos, daqueles responsáveis pelo conhecimento, seja o professor ou o estagiário docente. Todo o processo de ensinar, aprender e compreender o mundo, tanto dentro da sala de aula como em qualquer outro lugar, é um processo de troca entre os envolvidos, ora ensinando, ora aprendendo, e ambos em permanente construção.

Além disso, salientei a visão compartilhada com Hernández (2010) em que o espaço educacional deve favorecer a igualdade e a emancipação dos sujeitos. É importante ver a escola (e aqui ao citar escola me refiro a centros de educação diversos) como um ambiente no qual os alunos enfrentem novos desafios e percorram suas trajetórias singulares (dado o atual contexto onde processos avaliativos têm sido encarados como meros meios de confirmação – grande parte das vezes exigindo a repetição de matérias memorizadas).

Não por acaso inicio este capítulo com a epígrafe de Hernández (2007, p.95) “Não se construir a partir da certeza de quem sabe, mas a partir da inquietude de quem tem e reconhece seu desejo de saber e de se conhecer”. Aproveitar as experiências singulares de cada aluno, na disciplina Identidade Visual, é o cerne do projeto pedagógico proposto. Neste sentido, acredito que os docentes são os responsáveis por fornecer o mapa de partida, mas a viagem não faz parte de um

(...) ‘pacote turístico’ em que o itinerário, os lugares a serem visitados e o tempo dedicado está predeterminado. Nossa aprendiz é um viajante que se detém o tempo necessário nos lugares de seu interesse, desfruta do encontro inesperado e sente-se atraído pela intensidade da experiência mais do que pela quantidade de ‘fotos’ que reúne (HERNÁNDEZ, 2007, p.95).

Após a ambientação da turma e da apresentação do plano de ensino, os três objetos de cultura visual (relembrando, o texto *O Designer Valorizado*, o documentário *I am* e o curta-metragem documental *Processo Criativo*) foram apresentados aos alunos para dar partida ao Projeto Marcas de Si.

Em *O Designer Valorizado*, Whiteley (1998, p.63) aponta uma “(...) erosão significativa da distinção entre ‘teoria’ e ‘prática’” na pós-modernidade, onde o design em seu ensino e em sua prática tem sido transformado aleatoriamente, “(...) reagindo a mudanças circunstanciais e ideológicas, em vez de se transformar através de uma reavaliação radical de prioridades e necessidades”. O autor (1998, p.64) destaca a necessidade de desenvolver “um modelo para um novo tipo de designer, munido de uma compreensão bem mais aprofundada e bem mais complexa da questão de valores do que costuma hoje ser o caso”.

Tomando por base a atuação e experiência como professor em Teoria e História do Design em diversos lugares, como Inglaterra e Pequim, Whiteley elenca modelos de designers facilmente identificáveis na atualidade. Apesar de o autor reconhecer estes modelos como “insuficientes” afirma que são encorajados pelos currículos de várias instituições. O fato de as instituições frequentemente apresentarem estes modelos misturados uns aos outros “apenas reforça a confusão, a incoerência e a desconfiança” (WHITELEY, 1998, p.65) que caracterizam a prática de ensino dos cursos de design (Tabela 1).

Modelos de designers propostos por Nigel Whiteley	
Designer Formalizado	Parte de uma “definição extremamente redutiva do design como uma mera questão de funcionalidade utilitária, de materiais, de métodos de construção, de forma e proporção” (WHITELEY 1998, p.65), influenciados pelo Modernismo e pela Bauhaus.
Designer Teorizado	Decreta “a ‘fusão’ total entre teoria e prática”. De acordo com o autor, os designers deste modelo “são obrigados a ingerir uma dieta indigesta de Derrida, Baudrillard, Foucault, Lyotard, Heidegger e outros heróis da atualidade” (WHITELEY, 1998, p.66). Apesar de serem leituras muito importantes, a fusão indissociável pregada entre teoria e prática causa certas dificuldades na hora de relacionar e conjugar as leituras com os trabalhos práticos em oficinas e laboratórios, caminhando, assim, para um estudo abstrato e elitista.
Designer Politizado	Encara todo o design como “um fenômeno ligado visceral e intimamente ao consumo e, portanto, ao sistema social e político do Ocidente moderno” (WHITELEY, 1998, p.67). Mesmo tendo simpatia por este modelo, o autor reconhece o extremismo contido neste ideal, denominado por ele como exclusivista e dualista.
Designer Consumista	É tido como o modelo mais comum, costuma ser justificado pela demanda de mercado. Apolítico e dando ênfase à ‘relevância’, o modelo busca “equipar o estudante de design com aptidões e técnicas que serão úteis no desenvolvimento de trabalhos para empresas e para a indústria” (WHITELEY, 1998, p.68), deixando de lado as análises históricas e ideológicas para dar lugar a “estudos de gerenciamento empresarial: por exemplo como ‘vender’ um design, como fazer contratos, metodologias básicas de design, marketing (...) em nome de um maior profissionalismo” (WHITELEY, 1998, p.68).
Designer Tecnológico	Tende a “esquivar-se de debates ou reflexões críticas na parte ‘teórica’”, elegendo como maior grau de importância em discussões as questões de “‘como?’ e não ‘por quê?’ ou ‘para quê?’” (WHITELEY, 1998, p.69).

Figura 3 – “Modelos de designers propostos por Niguel Whiteley (1998)”

Fonte: A Autora,2015.

Apesar de existirem virtudes em alguns modelos acima citados, Whiteley os vê como limitados. Com isso, o autor lança a proposta de um novo modelo de profissional o qual denomina “Designer Valorizado”.

Com a visão de que as escolas e faculdades não devem satisfações única e exclusivamente ao mercado e ao consumo nem às empresas que empregam os designers, Whiteley encara que uma das obrigações desses centros de aprendizagem é atender à sociedade como um todo sem deixar de estar conscientes de seus atos e dos efeitos que causarão.

Ouso afirmar que além de atender à sociedade, como propõe Whiteley (1998), as escolas e faculdades, sobretudo as instituições de ensino público, devem satisfações e têm obrigação de focar na formação dos alunos como pessoas únicas que são, valorizando o pensar independente e a compreensão da vida de forma mais completa. Todavia, apesar de defender que esta postura deveria ser incorporada por todas as instituições obviamente percebo que a ordem capitalista normalmente não abre espaço para este tipo de abordagem educacional.

Acredito que estimular a singularidade, as experiências sensíveis e os valores adquiridos e/ou desenvolvidos, resulta em mudanças tanto na vida pessoal quanto no exercício profissional. Portanto, é de responsabilidade dos cursos fomentar o senso reflexivo e os valores dos alunos sem atender unicamente ao que Whiteley (1998, p.69) denomina “(...) vicissitudes de um sistema consumista obcecado com lucros rápidos e com o curtíssimo prazo”.

Sendo assim, para Whiteley (1998, p.69), “Designers Valorizados” seriam aqueles profissionais “criativos, construtivos e de visão independente”. Não deveriam ser “lacaios do sistema capitalista”, “ideólogos de algum partido ou doutrina” e nem “geninhos tecnológicos”, mas, sim, profissionais mais sensíveis e conscientes, capazes de desempenhar seu trabalho com conhecimento e inovação.

Whiteley deixa clara, ao longo do texto, sua preocupação sobre a questão de valores dos acadêmicos de design cuja consciência crítica parece estar fragilizada. Para isso,

(...) os projetos e tarefas de estudo, de coleta de informações de pesquisa e de redação de trabalhos escritos deveriam não somente abordar um problema de design propriamente dito (seja este ‘prático’ ou ‘teórico’), no sentido usual de aprofundar a criatividade, o profissionalismo, a competência, as habilidades técnicas ou o conhecimento acadêmico do aluno (...) mas deveriam também estimulá-lo, pelo próprio processo, a fazer uma reflexão sobre a natureza do problema em termos dos seus princípios e valores implícitos e do significado destes para a área do design, para o papel do designer na sociedade e para uma sociedade que se rege pelo consumismo (WHITELEY, 1998, p. 70).

Percebe-se, nas ponderações de Whiteley, que o autor enfatiza a necessidade de se trabalhar com a sensibilidade e o exercício da reflexão dos futuros designers ao defender um ensino no qual o desenvolvimento do aluno, através da busca de valores mais responsáveis e conscientes, está acima de qualquer outra coisa (até mesmo acima de atender a sociedade de consumo e o mercado de trabalho).

Além disso, Whiteley (1998, p.64) afirma que “uma sociedade sofisticada precisa de designers sofisticados os quais devem ser bem informados e capazes de uma reflexão crítica, além de serem criativos em matéria de projeto”.

I am, o segundo objeto da cultura visual apresentado, é um documentário dirigido e protagonizado pelo diretor Tom Shadyac no ano 2011. Após um grave acidente de bicicleta, o cineasta hollywoodiano relata ter perdido o contato com os amigos e ter iniciado um processo de questionamento sobre si e sobre a humanidade.

Ao questionar seus excessos, suas ambições e seus valores, Shadyac (2011) viaja pelo mundo buscando depoimentos de escritores, pensadores, filósofos, poetas, cientistas, líderes políticos e religiosos, na tentativa de encontrar respostas para as perguntas “O que há de errado com o mundo?” e “O que podemos fazer sobre isso?”. Ao final do documentário, Shadiac muda vários aspectos de sua vida, vende suas mansões, vai viver em uma casa simples e passa a substituir o uso de veículos motores por uma bicicleta.

Extraído do Netflix, um dos maiores serviços de *streaming* de vídeos, tecnologia que envia informações multimídia, o documentário *I am* foi escolhido por ser de fácil acesso. Além disso, funciona como um propulsor de reflexões uma vez que mostra pontos de vista de diversas pessoas, dentre elas o historiador e professor Howard Zinn, a escritora Lynn McTaggart, o líder religioso Desmond Tutu, o escritor e psicoterapeuta Thom Harmann e o poeta Coleman Barks.

Para além do que pretendiam suas perguntas iniciais, Shadyac vai descobrindo novas visões sobre a humanidade e sobre o mundo, antes despercebidas por ele. No processo o próprio pai do protagonista é entrevistado, o que subentende que as respostas para as dúvidas do cineasta podem ser encontradas também à sua volta.

O terceiro e último objeto da cultura visual levado à sala de aula encontra-se no *site* de vídeos Youtube. *Processo Criativo*, um compilado de relatos sob o formato de um curta-metragem documental, foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano 2011 e investiga contextos, diferenças e proximidades entre o fazer artístico de distintos profissionais.

Artistas, designers e publicitários, dentre eles o educador e palestrante Charles Watson, o diretor de criação Carlos Di Celio, o artista Carlos Eduardo Félix da Costa e o designer Felipe Taborda são alguns dos profissionais que relatam seus processos de criação e suas relações com o que produzem.

Todos os objetos da cultura visual apresentados, tanto o artigo quanto os documentários, servem para provocar a reflexão dos alunos através de discussões em rodas de conversa e da prática textual, o que reforça a necessidade da *escrita* dentro do design (apesar de que a exibição do documentário *Processo Criativo* intencionou muito mais apresentar as diferentes maneiras de criação do que servir de gatilho para o projeto das identidades visuais dos alunos). A designer e teórica Anne Burdick (1993) sugere que os designers devem usar a escrita como ferramenta mental permitindo que os designers adotem “(...) uma posição responsável de questionamento e análise (...).” Segundo a autora, a escrita tem o poder de ‘alimentar’ a profissão de design pela liberdade exploratória de trabalhos

auto-iniciados que, como já declarado, são aqueles realizados a partir de motivações dos próprios designers e não necessariamente encomendados por algum cliente.

Ao refletir sobre publicações na área do design, Burdick (1993) manifesta sua indignação por perceber que muitas delas são meramente exposições de portfólios. Como se não bastasse, nos fóruns em que os trabalhos/portfólios são admitidos, não há nenhuma discussão a seu respeito, nem mesmo perguntas dos leitores. Para a autora, através da escrita e da introspecção reflexiva é possível ampliar a concepção do que se aceita como natural e, ao meu ver, do que se aceita como tendência de mercado.

Posto isto, através das rodas de conversa e desenvolvimento de textos pessoais engatilhados pelos objetos de cultura visual expostos, propôs-se a reflexão e a discussão de forma a inquietar os alunos e fazê-los refletir sobre questões como a profissão escolhida, sobre seus valores enquanto seres singulares, sobre os objetivos pessoais, sobre experiências vividas, etc; reflexões estas que norteariam os projetos de identidade visual a serem desenvolvidos ao longo do semestre.

É inevitável o surgimento de inquietações quando pensamos mais profundamente sobre algo. Por esta razão, inicialmente foi solicitado que os alunos elaborassem perguntas pessoais a partir dos objetos apresentados para que, através delas, iniciassem o Projeto Marca de Si.

(...) toda a experiência, seja ela ínfima ou enorme, começa com uma impulsão, e não como uma impulsão. (...) Impulsão designa um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares. É a ânsia de alimento da criatura viva (DEWEY, 2010, p. 143).

Ao citar Dewey e compreender que o Projeto Marcas de Si pretende ser também uma experiência para os alunos, os gatilhos da cultura visual constituem o estágio inicial do movimento reflexivo que convida os alunos a entrarem na atividade através de suas percepções singulares.

Porém, em meio ao processo de estágio, comprehendi que a teoria nem sempre é fácil de ser utilizada na prática. Neste sentido, reorientei o Projeto Marcas de Si de acordo com os anseios e perfis dos alunos já que grande parte da turma teve dificuldades ao elaborar suas perguntas. Talvez fosse uma exigência grande ou mesmo algo que eles não estivessem dispostos a fazer. Além disso, acredito que, quando as possibilidades não são delimitadas, a vastidão do horizonte acaba por afetar, de certa forma, as decisões e os rumos possíveis a serem trilhados, fazendo os alunos se perderem em seus pensamentos.

A verdade é que, mesmo não elaborando perguntas bem delimitadas, o processo de reflexão nas rodas de conversa cumpriu seu papel ao promover a discussão entre os alunos sobre os temas abordados nos objetos apresentados. Mesmo acontecendo de uma forma um pouco diferente da planejada inicialmente, o fato de estarmos abertos a mudanças é fundamental e faz parte do processo de crescimento, afinal de contas “(...) não há nada que deva ser assim e que não possa ser de outra maneira”, e o que orienta as narrativas, práticas educativas e os nossos pensamentos, “(...) alguém o estabeleceu com uma determinada finalidade e pode ser, portanto, questionado e modificado” (HERNÁNDEZ, 2007, p.15).

Assim como a experiência estética continuada com obras de arte “produz em nós uma familiaridade com os signos estéticos, com os códigos em que as obras são expressas, tornando-as, pouco a pouco, símbolos que representam sentidos” (DUARTE JR., 2003, p.43), uma experiência estética continuada com objetos da cultura visual pode promover, além da percepção e assimilação de signos e códigos, uma reflexão e percepção de mundo mais ampliado.

Semelhante ao que acontece com uma obra de arte, um objeto da cultura visual também ganha sentido “à medida que ocupa os nossos (órgãos dos) sentidos e se torna um signo

sentido – pelo corpo todo e não somente decodificado cognitivamente”.

Sobre os sujeitos que se entregam a experiências sensíveis, seja através da criação na arte ou mesmo no design, a reflexão encontra-se presente neste processo e quando estas experiências são intensas “(...) as vivências estéticas levam (...) não só a imaginar como também a refletir, a pensar sobre os sentidos e sentimentos experimentados durante a experiência (...)” (DUARTE JR., 2003, p.44).

Acerca do processo reflexivo dos alunos percebi que inicialmente eles estavam levemente intimidados evitando expor opiniões e reflexões quanto aos objetos de cultura visual apresentados. Porém, ao longo dos dias, foram se sentindo mais à vontade para expressar sentimentos e conversar sobre as temáticas que envolviam os vídeos e o texto.

A maioria dos alunos demonstrou indignação ao refletir sobre alguns valores que guiam as vidas das pessoas. Ver o dinheiro, a fama e o poder como sinônimos de felicidade ou sentido da vida foram algumas das suas inquietações. Uma infinidade de perguntas surgiram, como, por exemplo, “será que uma pessoa pobre consegue ter uma vida feliz, fazendo e trabalhando somente com o que ela gosta, ou isso só é possível para quem já tem uma estabilidade financeira?” e “como podemos ajudar as pessoas e o mundo a serem melhores?”.

Alguns ainda questionaram se seria realmente possível ajudar outras pessoas mesmo sem se ter condições financeiras para tal. Outros demonstraram falta de interesse no assunto, não se entregando à experiência com os objetos, questionando se não poderiam fazer e pensar, apenas, o que os deixa felizes.

Entendido por Hernández (2007, p. 94) enquanto intercâmbio e reflexão, o diálogo mantido entre os alunos propicia que “os aprendizes se mostrem ativos em sua aprendizagem e que sejam eles e elas que determinem que direção tomar”. Com isso, a partir de infindáveis questionamentos, os alunos colocaram-se a pensar sobre o que acreditam, sobre a profissão escolhida, sobre o mundo, sobre seus gostos pessoais, sobre sustentabilidade e sobre muitas outras questões.

Obviamente em conversas que envolvem muitas pessoas com vivências e experiências completamente diferentes dificilmente se chega a um consenso (e nem se pretendia que isso acontecesse). Em um terreno fértil de discussões e reflexões as inquietudes e expressões textuais de cada aluno serviram como germinações, dando início ao processo de brotação de seus projetos pessoais e singulares.

Porém, dada a dificuldade de formularem perguntas pessoais mais delimitadas, como já mencionado anteriormente, o Projeto Marcas de Si reformulou sua proposta e solicitou que os alunos desenvolvessem trabalhos que fossem “projetos pessoais, sociais ou investigativos por natureza” (ROCK, 1996, tradução minha) com o propósito de estimular os projetos auto-iniciados.

Assim, de acordo com o *briefing* (Anexo D), cada marca poderia representar um projeto inventado pelo e para o próprio aluno, fosse puramente um exercício poético, um projeto mais comercial atrelado ao próprio designer, ou, ainda, fosse um projeto sem fins lucrativos. Desta maneira, a autoexpressão dos acadêmicos foi estimulada juntamente com a autonomia e a capacidade de serem autores dos próprios projetos. Além disso, o aluno deveria pensar em sua proposta não só de acordo com as reflexões advindas do contato com os objetos da cultura visual, como, também, de acordo com a seguinte reflexão:

A função do designer não é atender unicamente metas de venda e promoção de bens de consumo como acontece em muitos casos, mas, sim, propiciar formas mais úteis e efetivas de comunicação com benefícios concretos à sociedade ou parte dela (ASTIZ, 2003, p.22)

Importa recordar que, como mencionado anteriormente, um dos objetivos deste trabalho é fazer com que os alunos se desenvolvam de forma mais autônoma não voltando sua atenção unicamente a atender o mercado de consumo, mas à sociedade de maneira mais integral bem como a si mesmos. De certa maneira, o Projeto Marcas de Si é inspirado na concepção do profissional de designer que não é um simples executor de tarefas, mas

que também é um pensador e criador de projetos, como era o sonho da Escola de Ulm (CARDOSO, 2010, p.241).

Além disso, qualquer semelhança à concepção do First Things First Manifesto não é mero acidente: também acredito na importância de os designers desenvolverem trabalhos que não atendam somente à promoção e venda de “trivialidades”, como muitas vezes acontece, mas que busquem conscientizar os alunos a inverter as prioridades de seus esforços em favor de designs realmente significativos e necessários.

Encaro com grande importância esta proposta uma vez que acredito que a universidade deva ser o lugar onde o aprendiz possa explorar e experienciar novas possibilidades. Logo, propus que os projetos de identidade visual criados pelos aprendizes não fossem concebidos de forma a atender um caráter comercial no sentido de preencher vagas e pré-requisitos de empresas, mas, sim, como trabalhos de caráter mais libertário e autorreferencial, autoral e subjetivo, iniciados por motivações pessoais.

Projetos que trabalham com a autorreferência, autoria e subjetividade (como acontece nos designers que seguem o caminho da “diferenciação”, proposto por Almeida e McCarthy no capítulo anterior), vão ao encontro de um dos desafios das novas narrativas proposto por Hernández (2007, p.15) que é a “quebra da norma da homogeneização”. Esta tentativa de padronizar as pessoas, segundo o autor, é uma prática muito presente em escolas que estimulam um olhar sempre para o mesmo horizonte ao basearem-se em livros-texto e em obras encaradas como verdades únicas.

Pode-se observar resultados recorrentes desta homogeneização tanto nos discursos de acadêmicos de design quanto nas afirmativas banais e pouco eruditas utilizadas para defender seus projetos: “ah, fiz isso rosa porque rosa é a cor da paixão, ou “fiz isso assado porque é comum entre as empresas deste ramo usarem este tipo de padrão”. Os alunos buscam estas informações em textos, ou mesmo na internet, e as tomam como verdades absolutas. Desse modo, compartilho com Hernández a intenção de não constituir “leitores”, mas, sim, contribuir para

(...) o aparecimento de “atores” com capacidade de ação e de resistência. Não para falar do que “se vê” na verdade da representação, mas para reconhecer como cada um “se vê” e é colocado em práticas de discurso. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas e projetar-se em outros relatos (HERNÁNDEZ, 2007, p.17).

Assumir uma postura de ator e projetar-se em outros relatos, sob certo ponto de vista, pode ser exercitado através da experiência estética continuada pela cultura visual. Na tentativa de valorizar a instância da experiência, acompanhada pelas instâncias da reflexão e da autoexpressão, representando “como cada um se vê”, vale pontuar que, apesar de os resultados visuais do Projeto Marca de Si (no que diz respeito à qualidade formal e técnica) serem de grande importância à disciplina, o que é fundamental para o presente projeto é o exercício da educação estética como formadora de alunos mais sensíveis.

Dewey dizia que a perfeição não pode ser medida ou definida somente em termos da execução. Se assim o fosse a mera perfeição talvez pudesse ser melhor executada por máquinas do que pela arte humana.

Por si só ela é técnica, no máximo, e existem grandes artistas que não figuram nas fileiras superiores dos técnicos (a exemplo de Cézanne), do mesmo modo que há grandes pianistas que não são grandes no plano estético, e que Sargent não é um grande pintor (DEWEY, 2010, p. 127).

Portanto, o processo reflexivo e o caráter estético das identidades visuais criadas pelos alunos importam tanto, ou mais, quanto o resultado técnico apresentado.

Ao todo, vinte e seis acadêmicos participaram da disciplina. Destes, cinco reprovaram por infrequência e um por não atingir pontuação mínima. Na descrição e análise a seguir utilizo como exemplos projetos de dezoito dos alunos que participaram da disciplina do início ao fim, incluindo aquele que não atingiu nota mínima para aprovação.

Assim como Dewey (2010, p.124) aponta as diferenças entre obras de distintos pintores dadas suas diferenças na capacidade de realizar conexões entre experiências vividas e seus divergentes níveis de sensibilidade e capacidades motoras, os alunos do Projeto Marcas de Si também desenvolveram trabalhos dos mais diversos tipos.

É interessante observar as produções realizadas pelos alunos com diferentes ênfases e temas, movidas por experiências e reflexões singulares, mesmo tendo partido dos mesmos gatilhos de cultura visual. Retomando Larrosa (2002, p.21, grifo meu) a experiência é aquilo que “*nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca”. A ênfase no pronome “*nos*” deixa claro que não se trata apenas do que acontece ou do que se passa todos os dias, mas, sim, daquilo que conseguimos captar deste processo, daquilo que age e que nos transforma ou impulsiona de alguma forma.

Dewey (2010, p.162) nos lembra que cada pessoa assimila, dentro de si, valores e significados das experiências vividas anteriormente, apesar de o fazer em graus diferentes face às distintas capacidades e personalidades. Neste sentido, o que expressam

Não são eventos passados que exerceram sua influência moldadora nem a ocasião existente literal. Expressa-se, no grau de sua espontaneidade, a união íntima dos aspectos da existência atual com os valores que a experiência anterior incorporou à personalidade (DEWEY, 2010, p.163).

Além das experiências vivenciadas durante a disciplina, as experiências singulares anteriores também importam porque são relembradas enquanto os alunos criam seus projetos pessoais, servindo como norteadoras dos trajetos escolhidos por cada um. As experiências singulares, assim como as histórias, possuem seu “enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro (DEWEY, 2010, p.110).

As identidades visuais criadas para o Projeto Marcas de Si, portanto, são também identidades de cada aluno, autoexpressões de suas personalidades e experiências vividas. Mesmo que desenvolvidas a partir de símbolos “sem qualidade intrínseca própria” (DEWEY, 2010, p.114) surgem de antigas experiências singulares que puderam ser qualitativamente vivenciadas.

Etimologicamente “o ato de expressão é um espremer, um pressionar para fora” (DEWEY, 2010, p.152). Se a expressão significa espremer e fazer surgir algo que está, de certa forma, guardado, uma atividade é percebida como um ato expressivo quando unimos, a partir da reflexão, experiências singulares passadas com a impulsão e o enfrentamento de uma nova situação. Portanto, no Projeto Marcas de Si as experiências passadas “transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem de um novo significado” (DEWEY, 2010, p.147).

Mais que expressivos, os projetos desenvolvidos pelos alunos são exercícios de si mesmos, onde os alunos evidenciam vontades, pensamentos e sentimentos. Em sua maioria, vão além de meros exercícios de significações ou mesmo de mediação em design, nos quais os alunos supostamente traduzem os conhecimentos e ideias em signos visuais de forma neutra como comentado no primeiro capítulo. Estes exercícios autoexpressivos e auto-iniciados são criados a partir de impulsos internos provenientes de experiências singulares passadas que, ordenados de acordo com o propósito de cada aluno, passam a ser sensíveis, possuidores de significados singulares.

A impulsão interna a que me refiro vai além da simples vontade de expressar algo; Dewey (2010, p.155) afirma que ela não pode levar à expressão por si só “a menos que seja lançada em uma comoção, em um tumulto” ou seja, inquietada por algo que provoque o ato expressivo do sujeito. Portanto, não bastaria solicitar que os alunos inventassem projetos auto-iniciados sem que os impulsionasse de alguma forma. Provocar reflexões e inquietudes emocionais com objetos da cultura visual no Projeto Marcas de Si é tão importante quanto a dança da colheita dos selvagens que é provocada por uma safra a ser colhida (DEWEY, 2010, p.155).

Enquanto narrativa educacional, o Projeto Marcas de Si é um modo diferente de propor a disciplina Identidade Visual pois, ao evocar sentimentos, experiências e reflexões dos alunos para desenvolver expressões visuais de si mesmos, estimula o desenvolvimento heterogêneo da turma, valorizando as particularidades dos envolvidos. Desta forma, remete à ideia de educação lançada no capítulo anterior por Krishnamurti (1994, p.22) quando afirma que o desenvolvimento sensível é tão importante quanto o intelectual, e pode ser realizado através da soma da experiência com a ação.

3.2

Experiências Singulares em Projetos de Identidade Visual

As reflexões e as inquietudes provocados pelo Projeto Marcas de Si culminaram nos mais diversos projetos expressivos. Afinal, cada pessoa sente, em diferentes intensidades, algo dos valores e significados contidos nas experiências anteriores e nas situações em que se encontram no presente, uma vez que, como já vimos em Maffesoli (1998, p.191) a dialética entre o conhecimento e a experiência dos sentidos ocorre em graus diferentes.

Dewey afirma que uma experiência pode ser realizada de duas maneiras distintas, com e sem estesia. Reconhecidas pelo autor como “experiências em evolução”, de modo geral o que as diferencia das demais experiências inestésicas é a qualidade estética que possuem e a disposição dos sujeitos em interligar suas experiências em um movimento de *transformação*.

Portanto, no primeiro tópico intitulado “Experiências em Evolução” descrevo e analiso as Marcas de Si desenvolvidas por quinze alunos da disciplina Identidade Visual, projetos que reconheço como experiências em evolução com traços de autoria.

Um segundo tópico, nomeado “Inferências Passadas, Perspectivas Futuras”, apresenta as marcas que se perpetuaram para além dos limites da disciplina em questão, as quais são continuadas pelos alunos tanto em forma de projetos pessoais quanto de extensões ou pesquisas acadêmicas.

3.2.1 Experiências em Evolução

“Experiências em evolução” são reconhecidas por Dewey (2010, p.115) como aquelas que, com qualidade estética, são perpassadas por sentimentos de “significado crescente, que é conservado e se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo”, tal qual o exemplo da pedra que rola morro abaixo

A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acresentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra *anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui*; e de que a chegada final ao repouso *se relaciona com tudo o que veio antes*, como a culminação de um *movimento contínuo*. Nesse caso, a pedra teria *uma experiência*, e uma *experiência com qualidade estética* (DEWEY, 2010, p.116, grifo meu).

Portanto, o interesse pelo trajeto, pelas transformações e pelas ligações entre as experiências anteriores é o que faz do sujeito um “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p.24). Sob o ponto de vista do Projeto Marcas de Si, considero “experiências em evolução” as identidades visuais dos alunos que se propuseram a interagir com os objetos da cultura visual e com o *briefing* proposto, em um movimento de transformação que interliga a disciplina com as experiências singulares por eles vivenciadas previamente.

Os quinze exemplos de projetos que considero experiências em evolução possuem traços de alguns modelos de design autoral sugeridos por Rock no capítulo anterior. Assemelhando-se ao modelo de design autoral de ativismo político (ROCK, 1996), as identidades visuais K. L. e OQ Vc Está Fazendo? são Marcas de Si que, baseadas em más experiências, combatem

situações desagradáveis vividas por seus autores através de projetos ativistas.

As marcas Desirée e Midi, por sua vez, intentam traduzir a personalidade das autoras nas identidades visuais, apoiadas em experiências singulares positivas, aproximando-se do modelo de “designers que usam a mídia do design gráfico para criar declarações e composições autorreferenciadas” (ROCK, 1996, tradução minha).

Projetos que “estão envolvidos em trabalhos que transcendem a produção comercial orientada para o serviço tradicional, e que (...) são pessoais, sociais ou investigativos por natureza” (ROCK, 1996, tradução minha) também surgiram no Projeto Marcas de Si. Xepa Burger, Cusco e Bitt, todos projetos de cunho empreendedor, atendem, também, questões sociais, enquanto que Papillon Café, Souza e Aqueous (também projetos empreendedores, exceto o último) trabalham com questões culturais. A marca Gabgool, por sua vez, explora questões de gênero associadas a práticas esportivas.

Por fim, ainda no modelo de design autoral que vai além do serviço tradicional dos designers, as identidades visuais Reefeito, Sopão de Rua, Confrade e Rancho Canino exemplificam os projetos sociais desenvolvidos na disciplina que atendem, unicamente, necessidades de pessoas e animais, sem visar algum lucro pessoal.

De acordo com Dewey (2010, p.163), o que se expressa, em diferentes níveis de espontaneidade, é “a união íntima dos aspectos da existência atual com os valores que a experiência anterior incorporou à personalidade”, apesar de que algumas manifestações expressivas fogem à regra e evidenciam eventos passados que “exerceram sua influência moldadora”.

Um dos projetos desenvolvidos para o Marcas de Si chamou a atenção por fazer parte da minoria que foge à regra e traz à tona fatos marcantes experienciados pelos autores. Poderíamos caracterizá-lo como um modelo autoral de ativismo político, como sugere Rock (1996), por ser do tipo “auto-motivado” e pautado por questões políticas, sociais, culturais entre outras. Porém, mais do que um projeto de ativismo político, encaro-o como um projeto de superação que reelabora o material bruto existente na memória

em prol de uma expressão mais objetiva, a qual expõe fatos pontuais que marcaram a autora negativamente.

C. M., a autora do projeto, contatou-me por intermédio de rede social, durante as primeiras aulas, com a seguinte mensagem: “por que um trabalho tão filosófico em uma área que praticamente não usa isso? Fora que, diferente do diretor do I am, eu já tentei suicídio por isso evito refletir”. Ao longo de conversas, expliquei a ela que ser designer também é pensar, é se colocar como autor. É também aprender a criar, a inventar e a refletir sobre as coisas que nos cercam.

Bastante incomodada, a aluna não queria pensar sobre si, tampouco sobre os objetos da cultura visual apresentados. Era uma pessoa bem introspectiva e questionadora da norma e da regra, pouco sensível com os colegas e mesmo com professores. Sua justificativa em não querer pensar sobre si era que designers não pensam sobre si mesmos, mas, sim, sobre seus clientes e contextos. Porém, no Projeto Marcas de Si o aluno é o designer e, de certa forma, o próprio cliente. Com isso, sugeri que ela refletisse sobre suas experiências positivas, aquelas que promovem bons sentimentos.

Passados alguns dias, recebi por e-mail um texto no qual C. M. contava todas as mágoas que carregava. Em três páginas, detalhes da vida da aluna foram descritos e justificavam a proposta de seu projeto. A emoção ao ler tal depoimento foi grande. Auxiliei-a, então, a substituir os relatos por palavras-chave, evitando a extrema exposição aos colegas. E assim C. M. o fez.

Tive uma vida onde foram muito presentes o desrespeito familiar, a exclusão na escola, o bulling por não ter um corpo “perfeito”, o desrespeito e a inferiorização por ser uma mulher que não segue o padrão imposto pela sociedade (C. M., 2015, p.5).

Face às más recordações, a aluna C. M. relata ter se apoiado em desenhos animados e em projetos de ilustrações pessoais na tentativa de não pensar nas experiências cruéis que vivenciou. Porém, o que ela reprimia durante o dia se manifestava em seus sonhos noturnos onde via-se como uma temida líder justiceira de uma gangue feminina, protetora dos desamparados.

O perfil justiceiro de C. M. evidenciou-se, também, enquanto refletia sobre o documentário *I am*, quando contestou o ato de Shadiac, protagonista do vídeo, de vender seus imóveis milionários e guardar o dinheiro para si ao invés de ajudar pessoas necessitadas.

O codinome fictício K. L. (abreviado a fim de preservar a identidade da aluna), utilizado pela justiceira dos sonhos de C. M., transformou-se em K. L. Estúdio de Ilustração e Pintura Digital (Fig. 2), projeto idealizado para combater a violência contra a mulher e sua sexualização estereotipada pela mídia, através de ilustrações.

Em azul e preto, cores preferidas da aluna, a marca K. L. (apresentada com tarja preta para evitar exposição) é desenhada a partir da assinatura da justiceira, acompanhada pelo *slogan* Estúdio de Ilustração Digital. A flor representada na marca surgiu dos ornamentos da tipografia que, reelaborados, transformaram-se nesta planta de seis pétalas.

Nas mostras digitais do estúdio, além das próprias ilustrações da autora, seriam expostos trabalhos de artistas e designers convidados, sensíveis à causa da aluna. Abaixo, um exemplo de autorretrato (Fig. 3) de C. M., de costas na cama, cabisbaixa. Com um corpo distante dos ditames da beleza, a menina é envolta por frases deferidas por familiares que ferem seus sentimentos, tais como “Mas você é mulher, não pode agir desse jeito, tem que ser mais feminina” e “Porque você reclama de assédio na rua? Do jeito que você é devia é agradecer”.

A objetividade expressiva, no projeto K. L., pode ser percebida na exposição de experiências vividas no texto de defesa da marca onde a aluna relata os motivos que a levaram a desenvolver esta proposta assim como nos acontecimentos e fatos passados que são representados de forma bastante impactante e concreta, tanto no nome K. L., inspirado



Figura 2 – “K. L. Estúdio de Ilustração Digital”

Fonte: C. M., 2015.

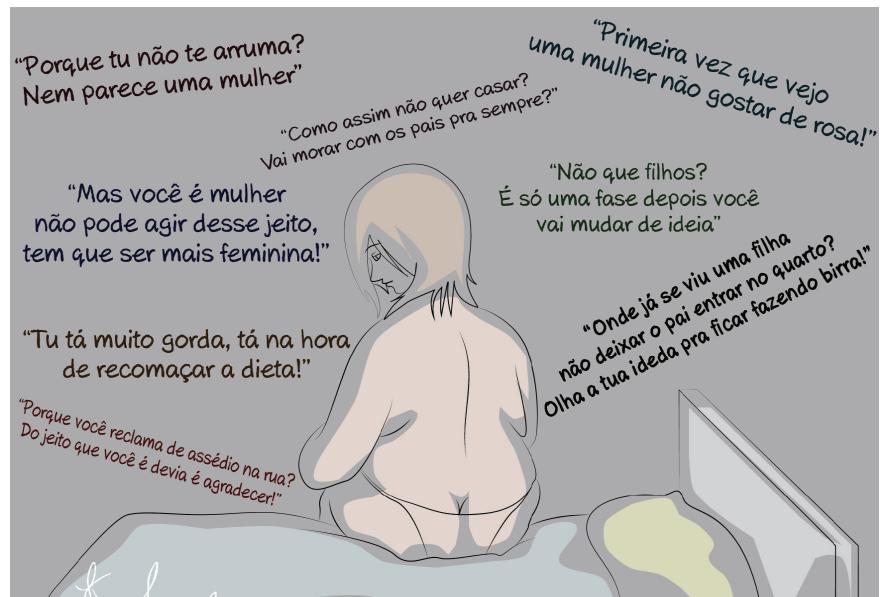


Figura 3 – “Exemplo de ilustração”

Fonte: C. M., 2015.

em sonhos, quanto na ilustração.

A transformação que modifica o caráter da emoção original e se torna um veículo expressivo é reconhecida por Dewey (2010, p.170) como portadora de natureza nitidamente estética. Assim como K. L., outro trabalho foi desenvolvido a partir de más experiências passadas, mas exploradas de forma mais subjetiva do que o primeiro por não apresentar referências visuais ou escritas sobre o passado do autor. No mesmo perfil de projeto de "ativismo político" (ROCK, 1996) com traços de superação e ascensão, a marca OQ Você está fazendo? HQ's de histórias reais (Fig. 4) é criação da aluna(o) E. M. que se considera transgênero e enfrenta dificuldades sociais por conta de sua identidade de gênero. Sua marca é uma tentativa de responder à solicitação do *briefing* apoiada na sugestão de designer valorizado de Whiteley (1998) que, como já vimos, volta os esforços a atender a sociedade de modo mais efetivo. O estímulo gerado pelo documentário I am também é evidenciado no momento em que a autora (o) revela sua intenção enquanto explica o motivo pelo qual realizou tal autoexpressão.

Ao assistir o documentário I AM ocorreu-me a seguinte reflexão: O que nós estamos fazendo para mudar o preconceito ao nosso redor? Senti a necessidade de poder fazer algo, mesclando coisas que gosto, histórias em quadrinhos e design (E. M., 2015, p. 5).

Em meio a conversas e a idas e vindas ao psicólogo o aluno (a partir daqui me refiro a ele no gênero masculino) começou a assumir um novo nome e, ao longo do semestre, decidiu solicitar aos professores e colegas que assim se referissem a ele. Y., como passou a ser chamado, é adotado por uma família que não aceita suas escolhas sexuais e de gênero. Além do preconceito e intolerância enfrentados em casa, o aluno é uma pessoa bastante questionadora e amante de histórias em quadrinhos. Dadas suas dificuldades de relação com a família e suas frequentes experiências de preconceito, idealizou uma revista que conta com o apoio de designers e ilustradores para transformar histórias reais em histórias em quadrinhos.

(...) pessoas mandariam suas histórias sobre qualquer tipo de preconceito que sofreram para essa equipe assim sendo transformadas em histórias em quadrinhos. Para adquirir as revistas, deve-se apenas trocá-las por alimentos não perecíveis que seriam distribuídos em instituições como asilo, orfanatos, escolas e creches municipais e moradores de rua (Y., 2015, p.8).

Apesar de não ter projetado a revista Y. atentou à sua conceituação e, além da identidade visual, criou *botons*, camisetas e o design de um aplicativo para celular (Fig. 5) através do qual as pessoas podem enviar suas histórias de forma escrita ou gravada.



Figura 4 – “OQ Você está fazendo?

HQ's de histórias reais”

Fonte: E. M., 2015.



Figura 5 – “Aplicativo para celular”

Fonte: E. M., 2015.

Percebe-se que o foco em novos objetivos, como, por exemplo, resolver o *briefing* do Projeto Marcas de Si, faz com que os alunos canalizem experiências, emoções e reflexões não no sentido do simples descarrego emocional, mas, sim, no sentido de direcionar seus esforços na *transformação expressiva* que dá origem a seus projetos. E, quando os alunos se propõem a fazer algo emocionalmente gratificante, “sua emoção, assim ‘objetivada’, é estética” (DEWEY, 2010, p.173).

Naturalmente, uma pessoa que se encontra no estado de desconforto em relação a algo poderia simplesmente desviar a irritação ou agir de forma impulsiva contra aquilo que o incomoda. Mas, através do exercício autoexpressivo em forma de identidade visual, neste caso, a irritação dos alunos passou a se comportar como uma flecha que aponta para um alvo certeiro, promovendo uma mudança no mundo e refletindo a mudança ocorrida neles mesmos (DEWEY, 2010, p. 173).

De acordo com Dewey (2010, p.148) “Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão”. De certo modo, ambos alunos usaram suas emoções e más experiências desviando-as para “(...) canais indiretos, preparados por ocupações e interesses anteriores” (DEWEY, 2010, p.173). Porém, ordenar estas emoções no ato expressivo não necessariamente significa ordenar recordações negativas, nem mesmo o ato de transformar remete a modificar algo que anteriormente era ruim, mas, sim, reelaborá-las, conferindo a elas uma nova organização.

Quando propus os gatilhos com os três objetos da cultura visual e o *briefing* do Projeto Marcas de Si intencionava que os alunos os utilizassem como geradores da turbulência necessária para o ato expressivo, unindo as discussões em sala de aula com as experiências singulares de cada um. Todavia, para minha surpresa, houveram alguns projetos que não foram claramente influenciados pelos objetos expostos (isso porque sabemos que o que interessa a um não necessariamente interessa a outro, e os alunos tiveram liberdade para realizar o movimento autoexpressivo que mais lhes fizesse sentido), assim como houveram outros que se inspiraram apenas em um dos estímulos ou, ainda, utilizaram

como gatilho a própria denominação “Marcas de Si”, como o caso de Desirée Designing Dreams e de Midi Alma de Artista.

Em ambos os projetos as autoras mergulharam em um movimento de reflexão sobre si próprias e desenvolveram marcas que atendem literalmente ao que o nome Marcas de Si sugere recordando suas experiências singulares mais positivas e as transformando em identidades visuais. Como já mencionado, as duas propostas possuem traços de autoria por utilizarem mídias do design para realizarem autoexpressões referentes a si mesmas (ROCK, 1996).

Na marca Desirée Designing Dreams (Fig. 6) a autora D. S. (2015, p. 11) relata a intenção de retratar sua personalidade, características e anseios “representando-os na tipografia da marca e do slogan, e no símbolo”.

Desirée é uma sonhadora, viajante – da imaginação, do virtual e da realidade -, sempre em busca de novos conhecimentos, experiências e da realização dos seus objetivos. Muitos deles ficam apenas em sua mente, pois, como diria Manuel de Barros, “as coisas mais bonitas não existem”, e esse é o mote do projeto (D. S., 2015, p. 11).

Ao se reconhecer como uma viajante da imaginação, do virtual e da realidade, a aluna faz referência à sua qualidade de estudante do Curso de Design Digital e à sua participação na Associação Internacional de Estudantes de Ciências Econômicas e Comerciais (AIESEC), uma rede internacional formada por universitários e recém graduados que promove intercâmbios para desenvolver competências pessoais e profissionais de seus participantes (AIESEC, [s.d.]). Portanto, as experiências singulares vividas enquanto designer e intercambista são transformadas em sua identidade visual.

A marca é desenvolvida a partir da caligrafia da própria aluna. Asas são desenhadas a partir da sobreposição de letras “D” para simbolizar “liberdade e asas para que possa

voar" (D. S., 2015, p.11). A autoexpressão em forma de identidade visual de D. S. também é inspirada no que reconhece por "efeito borboleta", ou seja, no poder de a energia que transmitimos e atraímos provocar efeitos em nossas vidas, e tal pensamento foi evidenciado enquanto refletia sobre o documentário *I am*. O *slogan* Designing Dreams, que pode ser traduzido como Projetando Sonhos, representa a atitude de tornar realidade os objetivos e desejos da autora.

O PIV e os pontos de contato desenvolvidos por D.S., como por exemplo o *sketchbook* A viagem dos meus sonhos (Fig. 7), contêm frases inspiradoras tanto de autoria própria quanto de autores diversos que a autora admira e que transforma seu trabalho, sob certo ponto de vista, em um diário de anotações.



Figura 6 – “Desirée Designing Dreams”
Fonte: D. S., 2015.



Figura 7 – “Sketchbook A viagem dos meus sonhos”
Fonte: D. S., 2015.

Outro projeto semelhante é de autoria de M. R. e é denominado Midi Alma de Artista. A aluna, através de um mapa mental (Fig. 8), apresenta as características que a fazem ser como é. Seus hábitos, sua família, suas ambições, seus gostos e objetivos pessoais, importantes enquanto auxiliares na formação singular e profissional, transformaram-se em elementos no diagrama criado à mão.

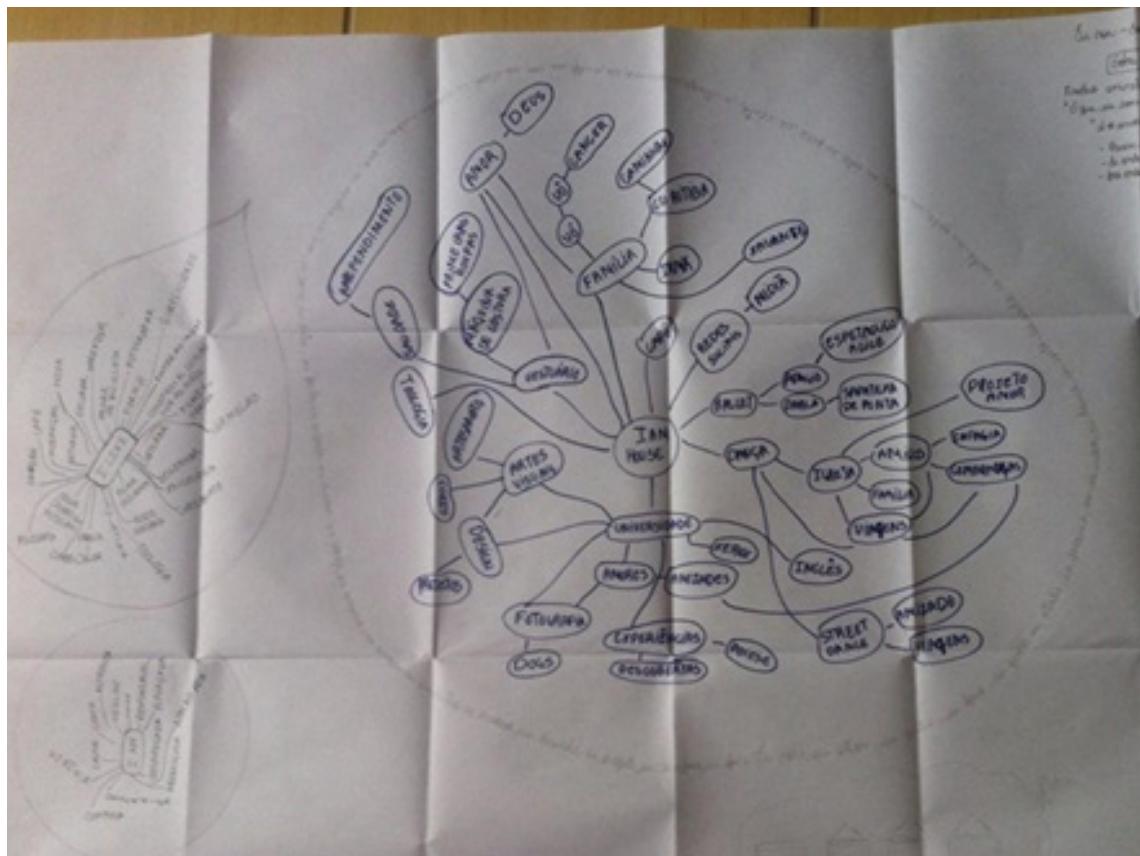


Figura 8 – “Mapa mental”
Fonte: M. R., 2015.

A teia ideológica a que a autora denomina “emaranhado de informações” a conduziu ao desenho do símbolo da identidade visual Midi Alma de Artista (Fig. 9). A marca representa seu caráter “multifacetado, orgânico, passional e principalmente poético” (M. R., 2015, p. 7) representado pelas formas irregulares e cores diversas. O *slogan* Alma de Artista faz referência às experiências vividas pela aluna enquanto cursava Artes Visuais (antes de ingressar no Curso de Design Digital) bem como ao seu processo criativo, pois se reconhece como uma aspirante a designer que, a partir de um fazer sensível e rizomático, possui características semelhantes ao fazer artístico, mais livre e autoral.



Figura 9 – “Midi Alma de Artista”

Fonte: M. R., 2015.

As marcas Desirée e Midi assemelham-se às marcas K. L. e OQ Você Está Fazendo? pelo fato de todas fazerem parte de um processo de junção do novo (o projeto em sala de aula) com o velho (experiências passadas), ação reconhecida por Dewey (2010, p.147) como uma “composição de forças” que se unem para enfrentar uma nova situação, ou seja, realizam o movimento de transformação sugerido pela categoria Experiências em Evolução (apesar de que, em Midi, as reflexões acerca dos objetos de cultura visual não influenciaram tanto quanto o próprio nome Projeto Marcas de Si).

Além destes, outros doze trabalhos foram projetados na disciplina com a intenção de ir além dos objetivos comerciais de identidades visuais, e se configuraram como designs autorais por serem projetos pessoais, sociais ou investigativos por natureza (Rock, 1996).

Em Xepa Burger (Fig. 10), o autor M. L., inspirado em sua apreciação pela confecção artesanal de hambúrgueres, aproveita o empreendedorismo para desenvolver uma proposta pessoal em forma de empresa que atende, ao mesmo tempo, questões sociais e sustentáveis.

Nos finais de semana, M. L. costuma preparar hambúrgueres artesanais para sua família e namorada. Durante as orientações na sala de aula, o aluno relatou imaginar-se, desde há tempos, proprietário de uma hamburgueria. A marca Xepa Burguer nasce, então, a partir das experiências de M. L. enquanto cozinheiro, e tem o propósito de aproveitar os alimentos descartados em feiras, isto é, rejeitados por compradores pelo fato de não apresentarem formas agradáveis a seus olhos. Para evitar o desperdício M. L. planejou Xepa Burger como um *food truck* (Fig. 11), ou seja, uma espécie de furgão ambulante que funcionaria junto às feiras horti-fruti e no qual os lanches e hambúrgueres seriam confeccionados a partir desses alimentos, popularmente conhecidos como xepa.

A marca do projeto é a representação de um hambúrguer em que o pão é substituído por um tomate, aludindo à utilização dos alimentos da feira. Sua tipografia é inspirada nas tabelas de preços de estabelecimentos comerciais nas quais, muitas vezes, são os próprios funcionários que as escrevem à mão.



Figura 10 – “Xepa Burger”
Fonte: M. L., 2015.



Figura 11 – “Food truck”
Fonte: M. L., 2015.

Novamente o principal objeto da cultura visual que influenciou o aluno foi o documentário *I am*, evidenciando sua preocupação com os rumos da nossa sociedade que negligenciam a natureza.

Creio que esse seja realmente o real problema do mundo que vivemos: deixamos de lado nossa essência e passamos a acreditar e viver de uma forma que nós mesmos criamos e certamente aos poucos, por estarmos fortalecendo uma condição de vida em direção oposta a todo o fluxo da natureza, estaremos cavando lentamente nossa própria destruição (...) (M. L., 2015, p. 1).

Outro projeto empreendedor com traços autorais que atende questões sociais é a empresa Cusco Camiseteria (Fig. 12). Inspirada na expressão regional, do Rio Grande do Sul, RS, utilizada para se referir a cães, a marca Cusco é desenvolvida a partir da adaptação de peças do tangram, quebra-cabeça formado por sete unidades que dependendo do modo como forem posicionadas e justapostas podem formar diversas imagens.

G. S., enquanto refletia sobre os gatilhos da cultura visual, mencionou acreditar que só a colaboratividade pode levar as pessoas a algum lugar. Unindo este pensamento à preocupação com os animais abandonados nas ruas de Pelotas/RS, o aluno, amante de cachorros, transformou as experiências vividas na sua cidade em uma empresa especializada em confecção de camisetas (Fig. 13) que destina parte do lucro de vendas a abrigos de animais da cidade.

Cusco é um termo usado no sul (em maioria, no Rio Grande do Sul) para cachorros de rua ou qualquer animal sem raça. A Cusco Camiseteria utiliza desenhos vetoriais e ilustrações de cachorros como estampa. 35% do lucro é enviado para abrigos de animais de Pelotas – cidade que sofre muito pelo excesso de cachorros abandonados. Além disso, a marca pretende realizar campanhas para doações de animais, vacinação, castração, etc (G. S., 2015, p.2).



Figura 12 – “Cusco Camiseteria”
Fonte: G. S., 2015.



Figura 13 – “Camiseta Cusco”
Fonte: G. S., 2015.

Assim como as marcas Xepa Burger e Cusco Camiseteria, Bitt - Centro Musical para Deficientes Visuais (Fig. 14) é outro importante exemplo de projeto ligado ao empreendedorismo e à autoria com origem em experiências singulares que intenciona resolver problemas sociais. O aluno P. E. B., integrante de uma banda e apreciador da música desde criança, uniu sua paixão à vontade de desenvolver algo que acredita possuir relevância já que, em suas reflexões em sala de aula, questionava a busca das pessoas pela felicidade através da conquista de bens materiais e não através do bem que podem promover aos outros.

Idealizado como uma escola (Fig. 15) que ensina música a pessoas desprovidas de visão, o Centro Musical Bitt para Deficientes Visuais é assim chamado pois utiliza as iniciais do último sobrenome do autor a partir de tipografia criada especificamente para este fim. Os três círculos apresentados em tons de verde (cor preferida do aluno) e localizados no canto superior direito simboliza seu nome e seus dois sobrenomes, e sua disposição espacial representa a nota musical dó em alfabeto Braille.



centro musical para deficientes visuais

Figura 14 – “Bitt - Centro Musical para Deficientes Visuais”
Fonte: P. E. B., 2015.

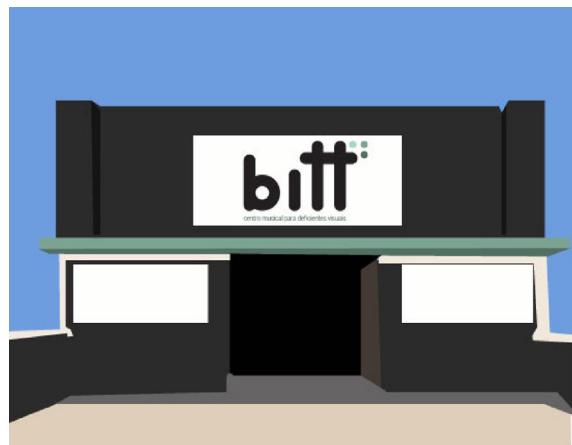


Figura 15 – “Escola Bitt”
Fonte: P. E. B., 2015.

Criado em 1825, na França, por Louis Braille, o Sistema Braille é uma forma de leitura e escrita construída a partir da combinação de seis pontos que se sobressaem do papel, posicionados em duas fileiras de três pontos cada que formam uma matriz de base três *versus* dois. A partir desta estrutura são geradas “63 combinações que viabilizam a leitura para cegos” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010, p.61).

Outro projeto autoral voltado, ainda, às questões de empreendedorismo, se constituiu a partir da vontade de provocar experiências sensíveis nas pessoas. Apesar de a aluna J. T. não expor muitas reflexões em relação aos objetos de cultura visual apresentados em sala de aula – nem mesmo suas experiências singulares de forma mais clara –, sua marca Papillon Café (Fig. 16) responde às solicitações do *briefing* e é a idealização de uma cafeteria que visa promover a mudança de hábitos de seus frequentadores. Inspirada na frase de Lao-Tsé Tung “A bondade em palavras cria confiança; a bondade em pensamento cria profundidade; a bondade em dádiva cria amor”, a autora almeja incentivar a prática de pequenas ações diárias baseadas no amor ao próximo.

Partindo do “Deixe um café pago”, uma ação onde as pessoas deixam o café pago para quem não o pode pagar, estabelecemos outra forma de incentivar as pessoas a prática de pequenas ações em seu dia-a-dia. Além de deixar o café pago, por que não deixar aquelas moedinhas que sobram para ONGs e projetos sociais das sua cidade, que podem estar em seu bairro? Além da possibilidade de deixar um recado às pessoas que vão receber um desses benefícios (J. T., 2015, p.2).

A palavra *Papillon* significa borboleta em francês. A escolha pelo nome se deu porque a autora J. T. acredita que este animal representa o movimento de transformação das pessoas. As letras, suaves e contínuas, foram desenhadas a partir da sua própria caligrafia.

Enquanto pontos de contato, a autora J. T. desenvolveu os aventais dos funcionários e o material necessário para servir o café, como, por exemplo, os suportes de copo e os copos plásticos (Fig. 17). A paleta de cores (rosa, verde e amarelo) é utilizada nas peças e, além dela, uma textura foi criada a partir das letras “L” presentes na marca.



Figura 16 – “Papillon Café”
Fonte: J. T., 2015.



Figura 17 – “Suportes de copo e copos plásticos”
Fonte: J. T., 2015.

Para haver um ato expressivo o sujeito necessita de condições que o direcionem e o inquietem. No entanto, um dos fatores que o guiam também pode ser a existência de pré-vias inclinações motoras. Portanto, assim como as experiências prévias, as inclinações motoras podem influenciar no tipo de trabalho a ser desenvolvido (DEWEY, 2010, p.202). Apreciador da *pixel art* e ilustrador nas horas vagas, B. S. é um dos exemplos neste sentido, pois idealizou a marca Souza Animate Everything (Fig. 18) como um projeto autoral, pessoal e nos moldes de estúdio especializado em animações que seriam desenvolvidas a partir deste estilo de arte; e sua identidade visual não poderia ser apresentada de outra forma que não com tipografia pixelada, ou seja, quadriculada.

O *pixel* é uma forma abreviada de *pixel element*, “unidade básica de informações para um monitor de computador ou uma imagem digital tipo *bitmap*. Telas e imagens são divididas em grades com cada quadrado representando um *pixel*” (AMBROSE; HARRIS, 2009, p. 199). *Pixel art*, então, é um tipo de arte na qual as formas quadradas são a base para a construção das imagens.

Souza intenciona estimular a sensibilidade das pessoas através de suas animações em *pixel* nas quais emoções e lições de vida seriam exploradas: “(...) o foco do estúdio são as animações, e com elas busco fazer alguma diferença na vida de alguém, nem que seja um pequeno sorriso em um dia ruim” (B. S., 2015, p.2). Um dos motivos de B. S. propor um projeto em que sentimentos positivos sejam provocados nas pessoas também já havia sido evidenciado no interesse demonstrado pelo aluno no trecho do documentário I am em que cientistas pesquisam a influência das emoções humanas em outros seres vivos, conforme foi evidenciado em sala de aula.

Como exemplo de ponto de contato, B. S. criou o uniforme (Fig. 19) da equipe do estúdio, sendo que cada pessoa responsável por cada setor teria uma camiseta com sua ilustração em *pixel*.



Figura 18 – “Souza Animate Everything”
Fonte: B. S., 2015.

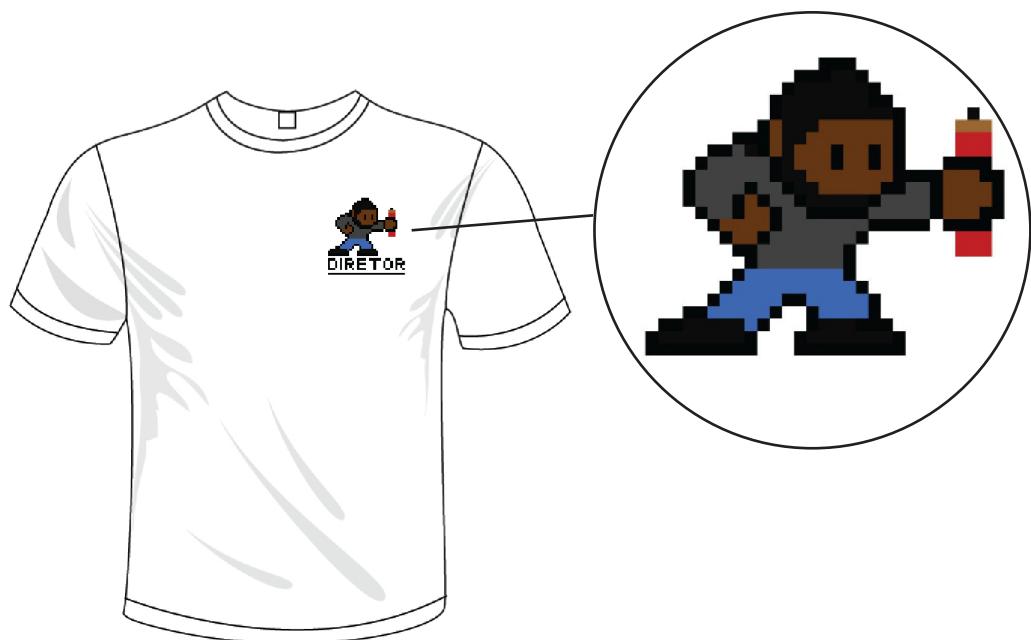


Figura 19 – “Uniforme”
Fonte: B. S., 2015.

Outro projeto que possui fortes traços de inclinações motoras (evidenciadas nas ilustrações e aquarelas de sua autora), além de fazer parte dos projetos pessoais de autoria em design e ser voltado a preocupações culturais, é o Aqueous Cue the Colors (Fig. 20), estúdio de ilustrações que celebra as individualidades de cada pessoa em uma tentativa de desconstruir o tabu relativo às modificações corporais, especialmente no que diz respeito a tatuagens. O nome escolhido, o *slogan* Cue the Colors e o símbolo da marca fazem referência ao grande espectro de cores presentes nas tatuagens e são tratados neste projeto de forma aquarelada, liquefeita, misturada.

As inclinações motoras, neste caso, não são tão exploradas na marca do projeto, mas, sim, nas ilustrações (Fig. 21) de autoria de J. G. que destacam o corpo humano a partir de traços delicados, de expressões corporais e de explosões de cores, lidando com temas relacionados a gêneros, etnias e faixas etárias distintas. “Assim, pretende-se humanizar ao máximo os indivíduos protagonizados em cada imagem, revelando-os simplesmente como pessoas com sentimentos tangíveis” (J. G., 2015, p.4).



Figura 20 – “Aqueous Cue The Collors”
Fonte: J. G., 2015.



Figura 21 – “Ilustração”
Fonte: J. G., 2015.

Gabgool Sport (Fig. 22), outra marca de si desenvolvida na disciplina que transcende a produção comercial orientada ao serviço tradicional do designer, possui traços de autoria enquanto explora questões de gênero no esporte para criar um *site*, sem fins lucrativos, que promove a valorização do futebol feminino no sul do Rio Grande do Sul através do compartilhamento de notícias, de curiosidades e de troca de informações sobre as competições da região. A autora G.G., além de futura designer digital, é atleta amadora de futebol no Pelotas Futebol Clube e se inspirou na profissão do pai, jornalista, para criar tal ambiente *on line*.

A palavra Gabgool tem origem na posição de G.G. enquanto atacante no campo de futebol e enfatiza a função da jogadora, que é marcar gols. A fusão das iniciais da autora com a expressão gol resulta, portanto, no nome da marca, a qual é construída a partir de tipografia cursiva e informal.



Figura 22 – “Gabgool Sport”
Fonte: G. G., 2015.

Outros projetos foram elaborados a partir de experiências singulares e intenções de auxiliar pessoas e organizações que promovem o bem, sem necessariamente visar qualquer tipo de lucro ou benefício que não a simples vontade de atender e amparar aqueles que

necessitam. Curiosamente, dois deles existem efetivamente, como, por exemplo, o projeto Reefeito Reciclagem Refetiva (Fig. 23) e o projeto Sopão de Rua.

A marca Reefeito comunica os valores, as ações e o perfil de um grupo de pessoas que atua no reaproveitamento de peças de computadores抗igos e descartados, criando novas máquinas que são doadas a escolas de Teresina, no Piauí. O aluno A. S., juntamente com parceiros, executa este trabalho em sua cidade natal há alguns anos.

Valores como respeito ao meio ambiente, inclusão social e digital, são alguns dos lemas do grupo. Inspirado nos *pixels* de computadores, a marca Reefeito é desenhada através de quadrados que formam o nome acompanhado por um *slogan* no qual a palavra refetiva faz alusão à ideia de revigorar algo que já estava em desuso.

O aluno A. S. não era um frequentador assíduo da disciplina Identidade Visual. Nem mesmo participava expondo ideias e discutindo as temáticas das aulas. Apesar da dificuldade de compreender quais são suas principais inspirações relacionadas aos objetos da cultura visual entendo que, pelo fato de desenvolver a marca e o nome de um projeto do qual já fazia parte, existe, neste processo, um movimento evolutivo que liga a experiência anterior, ao fazer parte do grupo Reefeito, com a experiência vivida em sala de aula.



Figura 23 – “Reefeito Reciclagem Refetiva”
Fonte: A. S., 2015.

Sopão de Rua (Fig. 24) é outro exemplo de projeto já existente cujo nome não foi criado pela autora. D. N. decidiu desenvolver a marca para a organização pelotense na qual participa a partir da seguinte reflexão:

O desenvolvimento de uma identidade visual para um projeto que envolvesse o que há de mais genuino em nós como designers me levou a repensar na origem da própria profissão: fazemos design para quem? Projetos que não possuem condições de investir em gestão da marca, não possuem visibilidade no seu contexto e tendem a não se concretizar em um mundo capitalista com seu mercado tão competitivo (D. N., 2015, p.3).

Sensibilizada pelo projeto Sopão de Rua, D. N. realiza trabalho voluntário nesta organização não governamental fornecendo alimentos e assistência para mendigos e moradores de rua. A aluna, assim como os integrantes do First Things First Manifesto, acredita que o design possui um papel fundamental para a visibilidade de iniciativas sociais e que o auxílio dos profissionais da área é de grande importância para que estes projetos funcionem e sejam reconhecidos pela sociedade. Com isso, fica evidente, também, a influência do texto *O Designer Valorizado* enquanto estimulador da reflexão sobre o fazer no design, pois D. N. contesta a profissão e a frequente orientação capitalista dos trabalhos.

A marca desenvolvida contém uma tipografia descontraída e um símbolo constituído por um coração e por uma panela. Segundo D. N., ambos pictogramas representam os alicerces do projeto: empatia, altruísmo e dedicação. Como pontos de contato a aluna desenvolveu materiais necessários para a atuação da organização, como os aventais (Fig. 25) que padronizam e auxiliam na higiene.



Figura 24 – “Sopão de Rua”
Fonte: D. N., 2015.



Figura 25 – “Aventais”
Fonte: D. N., 2015.

Além destes dois exemplos de criação de marcas para projetos existentes, outros dois projetos foram inventados para atender questões sociais. Confrade (Fig. 26), sob autoria de C. S., é uma confraria hipotética que valoriza a coletividade e a colaboração entre os profissionais que a integram.

Neste sentido, especialistas de diversas áreas uniriam esforços para, através da interdisciplinaridade, desenvolver projetos que atendam necessidades sociais com foco no design. Seu nome, portanto, resulta da junção das palavras confraria e design, e sua forma é organizada de modo semelhante a um selo no qual a tipografia vazada provê características mutantes na marca pois transparece o fundo do material em que ela é apresentada (como na figura de fundo preto apresentada).

O idealizador da marca Confrade, durante as conversas em aula, mencionou ser o tipo de pessoa que “acredita que todos podemos caminhar de mãos dadas no pôr-do-sol”. De forma descontraída C. S. se diz um apaixonado pela vida e crente na união das pessoas em prol de um mundo melhor, por isso a escolha do *slogan* Design Pró-Mundo.



Figura 26 – “Confrade”

Fonte: C. S., 2015.

Seguindo o Projeto Marcas de Si, que traz a proposta de criarmos uma marca nova, em que tenhamos ligação direta com esta, criei a Confraria de Design “CONFRADE”, que visa trazer à tona o sentimento de colaboratividade, coletividade e a busca por um mundo melhor (C. S., 2015, p. 2).

A marca Rancho Canino (Fig. 27), por sua vez, é outro projeto autoral de cunho social que visaria cuidar dos cães de rua. O amor e o carinho do autor J. B. para com os cães é representado na pata em formato de coração, símbolo da marca. Nas reflexões em aula o aluno relatou acreditar na força das pequenas ações bem como no poder das doações e das instituições de caridade. Os integrantes do Rancho Canino, portanto, seriam médicos veterinários e cidadãos voluntários.

O projeto Rancho Canino intentaria resgatar cães abandonados a fim de alimentá-los, medicá-los e disponibilizá-los para adoção. De acordo com o autor J. B., a organização contaria com uma loja que, ao vender camisetas, bonés, chaveiros e roupas destinadas a cães, reverteria o dinheiro arrecadado em custeio de medicamentos e eventuais materiais necessários, tornando-a autossustentável.

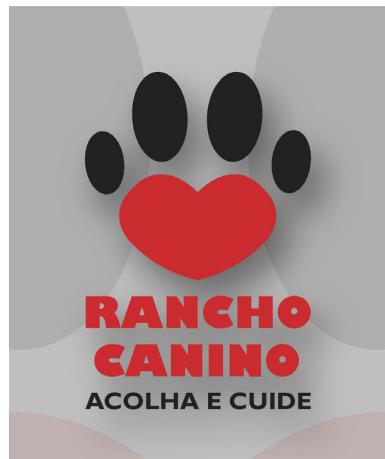


Figura 27 – “Rancho Canino”
Fonte: J. B., 2015.

Nos projetos até então expostos houve um movimento no sentido de explorar as experiências singulares (e as emoções nelas imbricadas) para desenvolver trabalhos de identidade visual bastante sensíveis. Porém, além do movimento, houve uma *transformação*, uma reorganização das ideias para atender as solicitações do Projeto Marcas de Si, seja no que diz respeito a pensar em si mesmos como em desenvolver propostas que se adequassem ao *briefing* (que, lembrando, solicitava propostas auto-iniciadas que não voltassem atenção apenas para atender o mercado de consumo, mas à sociedade de maneira mais integral bem como a si mesmos).

Todos os projetos apresentados evidenciam o interesse dos alunos em encontrar meios de responder às solicitações do *briefing* sensibilizados pelas inquietações geradas a partir dos gatilhos de cultura visual mesmo que, na maioria deles, as inquietações tenham sido mais fortes em relação ao documentário *I am*. A ação de exercitar a autoexpressão em forma de identidade visual, baseada na relação entre incidentes vividos com a proposta da disciplina, culminou em um movimento contínuo que provê qualidade estética à experiência vivida em sala de aula.

Ao refletir sobre o que reconhecemos por experiência Dewey (2010, p.116) lamenta o fato de que muitas vezes as pessoas não se interessam pelo controle, rejeição ou a seleção atenta do que as rodeia, cedendo à pressão externa ou fugindo dela sem que haja inícios e conclusões autênticos em seus atos. Por não se mostrarem receptivos e abertos às mudanças e transformações do momento, tais pessoas não se encaixam na noção de “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p.24), uma vez que carecem de estesia.

Obviamente nem todos os alunos responderam de forma adequada às solicitações do Projeto Marcas de Si, não demonstrando interesse em refletir, reorganizar pensamentos, amadurecer ideias e adequar suas marcas ao tema proposto, evitando a “troca ativa e alerta” (DEWEY, 2010, p.83) pretendida entre os objetos da cultura visual e as experiências singulares passadas. Isso porque, de acordo com Dewey (2010, p.136) quando somos passivos diante de algo não percebemos aquilo que nos pressiona e não temos uma atividade de resposta por não absorver o que nos é apresentado. Sendo assim, esses projetos fazem parte do que o autor reconhece por experiências frouxas e discursivas que não são singulares nem sensíveis (DEWEY, 2010, p.116).

Tais experiências podem ter suas qualidades estéticas prejudicadas por não haver rendição e recepção ao que é vivenciado, não envolvendo “(...) nenhuma agitação do organismo, nenhuma comoção interna (...). Assim, não existe na percepção um ver ou um ouvir acrescido da emoção. O objeto ou cena percebido é (...) perpassado pela emoção” (DEWEY, 2010, p.135).

Considerando que para Dewey (2010, p.179) a expressão é a soma de uma ação com um objeto final, sob o ponto de vista do Projeto Marcas de Si, identidades visuais criadas pelos alunos sem levarem em consideração as provocações advindas dos objetos da cultura visual apresentados são carentes de estesia por não terem sido motivadas por tais objetos, logo, não houve ação transformadora. Os motivos que levaram alguns alunos a não participarem integralmente da proposição do Projeto Marcas de Si, porém, fogem do que se pretende analisar nesta pesquisa, não cabendo, neste momento, entrar em mais detalhes sobre suas causas.

3.2.2 Inferências Passadas, Perspectivas Futuras

Possibilitar que os alunos desenvolvam projetos autorais, iniciados por vontade própria e carregados de estesia (advinda das experiências singulares), além de promover o crescimento a partir do intercâmbio entre saberes sensíveis e conhecimentos inteligíveis, favorece a continuidade dos trabalhos para além da disciplina, seja através de projetos que possam ser utilizados e melhor explorados em pesquisa e extensão acadêmica como em projetos pessoais que possam ser concretizados fora da universidade.

Apesar do término da disciplina ser recente já se pode colher alguns frutos neste sentido. A revista em quadrinhos OQ você está fazendo?, por exemplo, está em vias de se transformar em um projeto de extensão na UFPEL sob orientação do Professor André Macedo, e vai implicar na adesão e envolvimento de alunos de diferentes turmas para projetarem e integrarem o corpo da revista idealizada no durante a disciplina ministrada. A previsão de sua concretização é o primeiro semestre letivo de 2016, no qual o aluno Y., autor do projeto, terá encontros com o professor responsável e dará início aos trâmites necessários para a sua execução.

A marca Aqueous acabou, também, ultrapassando os limites da disciplina ao transformar-se na identidade visual pessoal de sua autora. A aluna J. G. criou um site onde expõe seu portfólio de ilustrações e trabalhos desenvolvidos durante a Graduação em Design Digital. Nele encontram-se, inclusive, amostras de alguns pontos de contato desenvolvidos para o Projeto Marcas de Si.

A marca Sopão de Rua, por sua vez, é forte candidata a fazer parte do Trabalho de Conclusão de Curso de D. N., sua autora. Ao conversar com a aluna após a conclusão da disciplina tomei conhecimento de sua intenção em desenvolver uma pesquisa sobre gerenciamento estratégico de mídias sociais voltado ao auxílio de ONGs e projetos sociais. Neste sentido, é bastante possível que a pesquisa resulte, também, em uma maior visibilidade ao Sopão

de Rua, que já é atuante em Pelotas.

Acredito que mesmo sem a valorização de experiências singulares pode haver, sim, a criação de identidades visuais no design, mas não necessariamente estes trabalhos são carregados de estesia. Designs inestésicos obviamente podem ser qualificados e muitas vezes necessários, mas, apesar disso, a pesquisa “Livro das Inquietações” intenta demonstrar que experienciar projetos autoexpressivos e auto-iniciados em cursos de formação na área que se conectem a experiências vividas favorece a formação de profissionais mais criativos e sensíveis.

Se almejamos (ou nós, ao menos, parte das pessoas) um mundo onde se valorize mais as relações interpessoais, onde as regras ditadas pelo comércio e a correria do dia-a-dia sejam repensadas e, especialmente, onde se priorize a educação de sujeitos singulares, mais conhecedores de si mesmos e distintos entre si, penso que a proposição de trabalhos de cunho autoral, estético e sensível, como o Projeto Marcas de Si, é de grande valia no ensino do Design.

Inquietações
Finais



A presente dissertação objetivou, principalmente, construir uma estratégia teórico metodológica de abordagem qualitativa que considerasse determinadas experiências singulares de alunos do quarto semestre do Curso Design Digital da UFPEL, na disciplina obrigatória Identidade Visual, a partir de provocações engatilhadas por alguns objetos da cultura visual por mim selecionados.

Conforme pôde se depreender da teoria revisada as narrativas educacionais, naturalizadas em grande parte das instituições de ensino, carecem de questões estéticas e sensíveis, e normalmente objetivam a formação de sujeitos dotados de técnicas adequadas para a inserção no mercado de trabalho.

Investiguei questões relativas à educação estética para compreender como as experiências singulares de acadêmicos do Curso de Design Digital poderiam culminar em projetos autorais mais sensíveis, expressivos e auto-iniciados. (Relembro, nesse sentido, que parti do pressuposto de que as experiências pessoais são essenciais na formação de sujeitos sensíveis cujos esforços não são voltados unicamente ao alcance da técnica como mediadora de perfeição, mas voltados, igualmente, às questões estéticas que os constroem profissionais singulares, possuidores de voz ativa e não servil). Confirmando essa sensação de verdade que me acompanhava percebi que incentivá-los a olharem para si mesmos e para o mundo, estimulados pelos inúmeros objetos da cultura visual que nos cercam, poderia ser um dos caminhos a serem trilhados.

Apesar de alguns designers tentarem projetar seus trabalhos de forma neutra entendo ser inevitável que experiências pessoais sejam revividas no fazer da profissão, o que ficou bem claro no processo de criação vivenciado em sala de aula e nas teorias revisadas. Aprofundei questões relacionadas à autoria em design por acreditar que elas viabilizam ainda mais a exploração de experiências singulares, mais especificamente no processo criativo dos alunos aos quais ministrei aulas em estágio docente, acompanhada pela professora responsável.

Porém, antes de ir à campo para experienciar empiricamente as teorias estudadas, apresentei um panorama sobre a educação em design no Brasil que evidenciou lacunas

estruturais uma vez que, durante anos, o governo negligenciou tal área de conhecimento e as instituições foram sendo construídas de formas bastante distintas e, às vezes, mal planejadas. Tais distinções evidenciaram-se no caso do Bacharelado em Design Digital da UFPEL que, feliz e diferentemente de outros cursos do ramo, considerados mais técnicos, nasceu de um Curso de Artes Visuais e possui fortes características advindas de suas origens, as quais valorizam uma educação voltada à estética e ao sensível.

A seguir, apresentei o plano de ensino da disciplina Identidade Visual e as modificações por mim realizadas enquanto ministrei aulas como estagiária docente no período de março a julho de 2015. Tais ajustes no plano de ensino se basearam nas teorias mencionadas e culminaram na proposição do Projeto Marcas de Si, no qual as identidades visuais desenvolvidas pelos alunos foram estimuladas a partir de três objetos da cultura visual, sendo eles o texto *O Designer Valorizado* de Whiteley (1998); o documentário *I am*, de Shadyac (2009) e o vídeo *Processo Criativo*, de Taborda (2011).

O que se pretendeu, neste processo, foi promover a ligação entre experiências vividas pelos alunos com as experiências deflagradas em sala de aula no qual as autoexpressões, advindas de identidades visuais, foram construídas de modo mais sensível, consciente e autoral – com exceção das duas que considerei inestéticas.

De maneira geral, percebe-se que os objetos de cultura visual foram utilizados em diferentes intensidades pelos alunos e de acordo com seus interesses. O primeiro objeto *O Designer Valorizado*, e o *briefing* proposto, auxiliaram na construção de designs que não necessariamente se voltassem ao mercado consumista. O segundo objeto, *Processo Criativo*, foi o mais ausente nas considerações levantadas pelos alunos ao criarem suas identidades visuais. Mas isso já era esperado pelo motivo de que tal vídeo foi inserido na disciplina para que os alunos compreendessem que, apesar de haver importantes orientações metodológicas quanto à criação de projetos de design, o processo de criação de cada pessoa é singular e atende a questões bem mais pessoais.

Por fim, o terceiro objeto de cultura visual apresentado, o documentário *I am*, foi o que mais serviu como estímulo nos projetos desenvolvidos uma vez que provocou os alunos

a refletir sobre suas experiências, sobre seus valores e propósitos enquanto designers e seres singulares que fazem parte de uma sociedade.

Quase a totalidade das identidades visuais desenvolvidas solucionaram questões de interesse coletivo e promoveram ações que atendessem necessidades sociais e/ou culturais, reavaliando prioridades e necessidades como sugere Whiteley (1998, p.64).

Portanto, o que se pretendia enquanto possibilidade de construir uma narrativa educacional que promovesse a heterogeneidade dos sujeitos, valorizando suas particularidades e diferentes experiências de modo a ligar suas vidas pessoais com o que é exercitado nas instituições de ensino, parece ter surtido efeito na maioria dos projetos de identidade visual.

~~Já é dia e eu passei a madrugada escrevendo este encerramento. A lua continua no céu, mas os pássaros anunciam o novo dia. As motos e carros passando velozes pelas ruas da cidade, o sol refletindo no prédio em frente à minha janela e outro dia para ser contemplado se inicia.~~

~~Apesar da paz do momento, o cansaço de transcrever no papel o compilado de pensamentos, referências e experiências obtidas nestes dois anos de mestrado em Artes Visuais é latente. Junto dele, a necessidade de rememorar e pontuar algumas considerações sensíveis desta trajetória vem enchendo meu peito de alegrias e lembranças.~~

No processo de aprender e ensinar, como mestrandas e como estagiárias docentes, eu também me vi construindo experiências singulares. Fiz amizades, exercei a prática docente, troquei conhecimentos com os alunos. Aprendi a ser tolerante e percebi que nem sempre o que se imagina trabalhar em sala de aula funciona com todos os estudantes, mas quando eles se sujeitam a participar de corpo e alma de propostas estéticas, resultados lindos e sensíveis podem nascer deste movimento transformador.

Concluo esta pesquisa, então, não como um fim, mas sim como um cessar. Afinal, ela representa a experiência singular de mestrandas em Artes Visuais que, inquietada com questões advindas da Graduação em Design, voltou os esforços a tentar preencher lacunas presentes em tal área.

Entendo que tais questões teóricas aqui apresentadas podem, também, servir de base para o desenvolvimento de propostas a serem desenvolvidas tanto em diferentes disciplinas quanto em diferentes cursos de design. Além disso, dado o interesse de alguns alunos em continuar seus projetos para além da sala de aula, questiono-me se será possível, logo mais, investigar o que eles estão desenvolvendo enquanto designers e se as temáticas abordadas na disciplina auxiliaram em suas formações singulares visto que, neste momento, ainda é cedo para afirmar a efetividade da proposta desenvolvida.

Referências

AIESEC. **Você Conhece a AIESEC?**. Disponível em: <<http://aiesec.blog.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

ALMEIDA, Cristina; MCCARTHY, Steven. **Designer as Author: Diffusion of Differentiation?**. 2002. In. Loki Design: World + Image Studio. Disponível em: <http://lokidesign.net/declarations/knowledge/author_1.htm>. Acesso em: 01/08/2015.

O VALOR do design. **Guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo; ADG Brasil - Associação dos Designers Gráficos, 2003. 225p.

AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Dicionário Visual de Design Gráfico**. São Paulo: Bookman Companhia 1ed., 2009. 288p.

ASTIZ, Paula. **Um Design Gráfico Formador de Conceitos e Opiniões**. In: O valor do design: guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico. São Paulo: Editora SENAC São Paulo; ADG Brasil Associação dos Designers Gráficos, 2003. p. 22 – 24.

BURDICK, Anne. **What has writing got to do with design?** 1993. n. 9. Disponível em: <<http://www.eyemagazine.com/opinion.php?id=40&oid=157>> Acesso em: 03 set. 2014.

CADER-NASCIMENTO. Fátima Ali Abdalah Abdel. COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrindo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 78 p.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify. 2013. 264 p.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre ensino de Design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 1.ed., 2008. 96 p.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Editora. 2010. 648p.

DUARTE JR., João-Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010. 160p.

DUARTE JR., João-Francisco. **Entrevista João Francisco Duarte Júnior.** Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 12, n. 3, p. 362-367, 2013. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039/2387>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

GARLAND, Ken. **First Things First Manifesto.** 1964. Disponível em: <<http://www.designishistory.com/1960/first-things-first/>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, v. 7, 2007. 128p.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida.** Ed. 14. São Paulo: Editora Cultrix. 1994. 131p.

LARROSA. Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Brasil, n.9, p. 20 - 28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso: 22/09/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Art.43º.I, p.20. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível.** trad. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 208p.

MORAES, Dijon de. **Limites do Design....** São Paulo: Studio Nobel, 1997. 200p.

Núcleo de vídeo da SSE. Agnaldo Farias - **“Nos territórios da Arte”** - Dia 1 - Parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2i_Qz0G-sKk>. Acesso em: 16/06/2014.

PEÓN, Maria Luísa. **Sistemas de Identidade Visual.** 2ed., Rio de Janeiro: 2AB, 2001. 80p. (Coleção baseDesign).

POYNOR, Rick. **First Things First Manifesto 2000.** In. Emigree, 1999. Disponível em: <<http://emigre.com/Editorial.php?sect=1&id=14>>. Acesso: 01/09/2015.

POYNOR, Rick. **Abaixo as Regras:** Design Gráfico e Pós Modernismo. 1ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 192p.

ROCK, Michael. **What does it really mean to call for a graphic designer to be an author?** 1996. Disponível em: <<http://eye-magazine.co.uk/feature.php?id=30&fid=258>>. Acesso: 26/10/2015.

SHADYAC, Tom. **I Am.** Direção: Tom Shadyac. Produção: Tom Shadyac. EUA, 2009. (81 min.).

SILVA, Ursula Rosa da. In: **Memórias e Perspectivas Contemporâneas da Arte/Educação no RS** / Organização Ursula Rosa da Silva, Nádia da Cruz Senna, Mirela Ribeiro Meira - Pelotas: Ed. UFPel, 2016. p.142.

TABORDA, Raul. **Processo Criativo.** Direção e Produção: Raul Taborda. Brasil, 2011. (23 min.). Disponível em: <<http://hdslr.com.br/2012/01/17/documentario-daufrj-processo-criativo-canon-60d/>>. Acesso: 16/10/2015.

THOMAZ, Ana. **Caminhos para a Desescolarização.** 2013. Disponível em: <<http://portaldoeducador.org/desescolarizacao/>> Acesso em: 03/09/2014.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Design Digital Projeto Pedagógico.** Pelotas. 2013.

WARDE, Beatrice. **The Crystal Globet, or Printing Should Be Invisible.** London, 1930. Disponível em: <<http://gmunch.home.pipeline.com/typo-L/misc/ward.htm>>. Acesso: 07/11/2015.

WATERS, R. **Another Brick In The Wall.** Produção de Roger Waters, gravação da banda Pink Floyd. Álbum: The Wall. Gravadora: Columbia/CBS Records |CC|. 1979.

WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. **Design entre aspas:** indícios de autoria nas marcas da comunicação gráfica. 2010. 332 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

WHITELEY, Nigel. **O designer valorizado**. 1998. Disponível em: <[http://www.esdi.uerj.br/arcos/arcos-01/01-05.artigo_nigel\(63a75\).pdf](http://www.esdi.uerj.br/arcos/arcos-01/01-05.artigo_nigel(63a75).pdf)>. Acesso: 01/09/2015.

Apêndice

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) participante:

Sou estudante do Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Estou realizando uma pesquisa chamada *In.Quiet.Ações: um desassossego no ensino do design* sob supervisão da professora Lúcia Bergamaschi Costa Weymar, cujo objetivo é, através de estudos da cultura visual e autopoiese, desenvolver o músculo intelectual de alunos do design.

Sua colaboração nesta pesquisa se dá ao participar das atividades propostas durante o semestre da disciplina Identidade Visual.

A **participação nesse estudo é voluntária** e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais **rigoroso sigilo**. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone 53 81579252.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) estudante
Matrícula:

Local e data

Nome e assinatura do(a) professor(a) supervisor(a)/orientador(a)
Matrícula:

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma
cópia deste termo de consentimento.**

Nome e assinatura do participante

Local e data

Anexos

Anexo A - Plano de Ensino da disciplina Identidade Visual

	Eu me contradigo? Pois muito bem, eu me contradigo. Sou amplo, contendo multidões. Walt Whitman
Curso	Design Gráfico e Digital
Código	Identidade Visual 0110226
Caráter	Teórico e Prático (4 créditos: 2T/2P) 68 h/a
Pré-req.	Design da Informação
Ano/Sem.	2015/1
Prof. Resp.	Dra. Lúcia Bergamaschi Costa Weymar
Objetivos	Fornecer conhecimento sobre Identidade Visual e sua função no design gráfico e digital; Fornecer conhecimento geral sobre metodologia projetual de criação de identidade visual e sua execução; Permitir o conhecimento e capacidade de criar, aplicar e analisar identidades visuais.
Ementa	Conhecimento sobre a função da identidade visual no design gráfico e digital bem como seu projeto e execução.
Programa	<p>1. Fundamentos da identidade visual: Breve histórico da identidade visual; Conceituação e caracterização de marca; Identidade Visual e design gráfico – forma/função;</p> <p>2. Metodologia e função: Etapas de criação de identidade visual; Elementos visuais de identificação - cruzamento forma/cor/tipografia; Elementos sensíveis de identificação – nome/ideia/instituição.</p> <p>3. Prática: Aplicação do método; Manual de identidade – aspectos técnicos de utilização; Métodos de análise.</p>
Metodo- logia	Exercitar o designer enquanto articulador de elementos verbais, visuais e orais; Aulas teóricas expositivas; Aplicação do conteúdo em propostas práticas e teóricas; Análise de marcas e programas de identidade visual; Leitura de textos; Orientação aos alunos nos trabalhos desenvolvidos; Concatenação da disciplina com o projeto de pesquisa da orientanda Paula Weber intitulado “In.Quiet.Ações” visando trabalhar, além dos tópicos acima apresentados, com a exploração da cultura visual e autopoiése.
Método de Avaliação	<p>APRESENTAÇÃO E ENTREGA DE TRABALHOS DEVEM ACONTECER NA 1^a HORA DE AULA. CASOS DE PLÁGIO ENCAMINHADOS À COMISSÃO DE ÉTICA (PERDA DE MATRÍCULA). AS AULAS SÃO PRESENCIAIS, INFREQUÊNCIA REPROVA! ATENÇÃO: NO EXAME, TODAS AS ATIVIDADES SEMESTRAIS SÃO COBRADAS. TRABALHOS ATRASADOS (ATÉ 1 SEMANA) VALEM, NO MÁXIMO, 70% DA NOTA.</p> <p>AVALIAÇÃO 1: a) Participação (pontualidade, participação nas rodas de conversa, pesquisa sobre piv) = 1 ponto b) Grupo: Seminário = 2 pontos c) Individual: Marca, defesa da marca (engajamento e evolução no processo de criação da defesa da marca) e normatização da marca no PIV rascunho = 7 pontos</p> <p>AVALIAÇÃO 2: a) Participação (pontualidade, participação nas rodas de conversa) = 1 ponto b) Individual: PIV Final completo com marca e aplicativos = 9 pontos</p>
Biblio	CHAMIE, Emilie. Rigor e Paixão : poética visual de uma arte gráfica. São Paulo: Senac, 1999. COSTA, Joan. A imagem da marca : um fenômeno social. São Paulo: Rosari, 2008. (Coleção Fundamentos do design). _____. Un experto en Marcas, 1 . 2009a. Disponível em: < http://www.joancosta.com/docs/Un%20experto%20en%20marcas%20_1_.pdf >. Acesso em: 09 out. 2009.

Anexo A - Plano de Ensino da disciplina Identidade Visual

	<p>_____. Un experto en Marcas, 2. 2009b. Disponível em: <http://www.joancosta.com/docs/Un%20experto%20en%20marcas%20_y%202_.pdf>. Acesso em: 09 out. 2009.</p> <p>_____. Naming: Criar marcas verbales. 2009c. Disponível em: <http://www.joancosta.com/docs/naming_crear_marcas_virtuales.pdf>. Acesso em: 09 out. 2009.</p> <p>ESCOREL, Ana Luisa. O efeito multiplicador do design. São Paulo: Senac, 2000.</p> <p>FRASCARA, Jorge. El diseño de comunicación. Buenos Aires: Infinito, 2006.</p> <p>FRUTIGER, Adrian. Sinais & símbolos: Desenho, projeto e significado. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</p> <p>GUILLERMO, Álvaro. Branding: Design e Estratégias de Marca. p. 8-12, 33-36, 47-57.</p> <p>HEALEY, Matthew. Design de logotípos. São Paulo: Rosari, 2010.</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando. Cataadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.</p> <p>KLEIN, Naomi. Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido. 6. ed., Rio de Janeiro: Record, 2008.</p> <p>MEGGS, Philip. A History of Graphic Design. 3. ed., New York: Wiley, 1998.</p> <p>MELO, Chico Homem de. Os desafios do designer & outros textos sobre design gráfico. São Paulo: Rosari, 2003. (Coleção TextosDesign).</p> <p>_____. Signofobia. São Paulo: Rosari, 2005. (Coleção TextosDesign).</p> <p>_____. Comunicação sintética: os caminhos da identidade. In: Anatomia do design: uma análise do design gráfico brasileiro. Cecília Consolo (Org.). São Paulo: Blücher, 2009.</p> <p>NIGEL, Whiteley. O designer valorizado. Arcos, v.1. 1998. Disponível em: <http://www.esdi.uerj.br/arcos/arcos-01/01-05.artigo_nigel%2863a75%29.pdf></p> <p>PEÓN, Maria Luísa. Sistemas de Identidade Visual. 2. ed., Rio de Janeiro: 2AB, 2001. (Coleção baseDesign).</p> <p>RODRIGUES, Delano. Naming: o nome da marca. Rio de Janeiro, 2AB, 2011.</p> <p>SHADYAC, Tom. I Am. Direção: Tom Shadyac. Produção: Tom Shadyac. EUA, 2009. (81 min.).</p> <p>STRUNCK, Gilberto Leite. Como criar identidades visuais para marcas de sucesso. 2^a Ed. Rio de Janeiro, Rio Books, 2003.</p> <p>VARDA, Agnès. LES GLANEURS et La glaneuse. Direção: Agnès Varda. Produção: Agnès Varda. Edição: Agnès Varda e Laurent Pineau. França, 2000. (82 min.).</p> <p>WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Design entre aspas: indícios de autoria nas marcas da comunicação gráfica. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade dos Meios de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, 2010.</p> <p>WHEELER, Alina. Design de Identidade da Marca: Um guia completo para a criação, construção e manutenção de marcas fortes. Porto Alegre: Bookman, 2008.</p> <p>WOLLNER, Alexandre. Design visual 50 anos. São Paulo: Cosac Naify, 2003.</p>
--	---

TERÇAS	PROGRAMA
01º) 3/3	<p>1.Roda de Conversa: Conhecendo a turma.</p> <p>2.Fornecimento do Plano de Ensino, do Projeto de Trabalho e das Dicas.</p> <p>3.Apresentação dos Programas de Identidade Visual (PIVs) já realizados.</p> <p>4. Solicitar pesquisas sobre (PIVs) em duplas (apresentações de 15' no máximo).</p> <p>5.Entrega de texto de Nigel para leitura em casa.</p> <p>6. Organizar seminários em grupos (apresentações de 10 a 15' por aluno).</p>

Anexo A - Plano de Ensino da disciplina Identidade Visual

02º) 10/3	1. Apresentação e discussão do documentário "I AM", de Tom Shadyac. (PAULA WEBER) 2.Roda de Conversa: Debate sobre "Modelos de Designers" propostos pelo autor bem como sobre as narrativas educacionais vigentes (narrativas de naturalização e de mercado). (PAULA WEBER) 2.Retomada do Plano de Ensino já apresentado para o conhecimento de todos os alunos. 3.Análise das diferentes terminologias em Semiótica e em Design, (ESCOREL, 2000, p. 56-58).
03º) 17/3	1º seminário: CONCEITOS DE MARCA (COSTA, 2008, p. 12-25; CHAVES, 2011, p.8-26; FRUTIGER, 2001, p. 195-201, 203-205, 285-301; 1. Apresentação das pesquisas sobre (PIVs).
04º) 24/3	1.Roda de Conversa: Apresentação do documentário "Les glaneurs et la glaneuse", de Varda. 2.Entrega do texto solicitado sobre documentário "I AM", e da pergunta. 3.2º seminário: EVOLUÇÃO DA MARCA: IDENTIFICAÇÃO, DISCURSO E MEMORIA (COSTA, 2008, p. 26-81);
05º) 31/3	3º seminário: PERCEPÇÃO E PROCESSO (WHEELER, 2008, p.90-159; FRASCARA, 2006); Design de Identidade (naming, marca, submarcas, slogans, normatização e aplicativos); Briefing Projeto "Marcas de Si" (ANEXO); FASE ANALÍTICA: Condução da pesquisa: (WHEELER, 2008);
06º) 7/4	A PARTIR DE HOJE SEMPRE TRAZER EXERCÍCIOS IMPRESSOS! 4º seminário: NAMING (RODRIGUES, 2011, p.7-10; 33-98) + Texto Cassisi; FASE CRIATIVA: Design da identidade (WHEELER, 2008).
07º) 14/4	5º seminário: PROGRAMA/SISTEMA/MANUAL (PEÓN, 2001, p.7-38; MUNHOZ, 2009); Design da identidade (WHEELER, 2008).
08º) 21/4	FERIADO TIRADENTES
09º) 28/4	Design da identidade (WHEELER, 2008).
10º) 5/5	Design da identidade (WHEELER, 2008).
11º) 12/5	SEMANA ACADÊMICA DOS CURSOS DE DESIGN
12º) 19/5	6º) Desenvolvimento do anteprojeto + pré-apresentação da defesa da marca para que os professores e alunos auxiliem no processo criativo.
13º) 26/5	FASE CRIATIVA: Avaliação 1: Entrega e apresentação: marca final e normatização em PIV rascunho (material impresso). Correção e devolução em uma (1) semana.
14º) 2/6	6º seminário: MARCA HOJE: SISTEMA COMPLEXO (COSTA, 2008, p. 83-118); GESTÃO DE INTANGÍVEIS (COSTA, 2008, p. 119-162); FASE EXECUTIVA: Criação de pontos de contato (WHEELER, 2008).
15º) 9/6	7º seminário: GESTÃO DE MARCA (GUILLERMO, p. 8-12, 33-36, 47-57; KLEIN, 2008; CHAMMA; PASTORELO, 2007; STRUNCK, 2003; Criação de pontos de contato (WHEELER, 2008).
16º) 16/6	Criação de pontos de contato (WHEELER, 2008).
17º) 23/6	Avaliação 2: Entrega e apresentação: PIV Final em meio impresso e digital (CD rotulado).
18º) 30/6	Visão geral do gerenciamento de ativos (WHEELER, 2008): Não será contemplado, pois é projeto. Avaliação geral dos PIVs e da disciplina. Montagem da possível mostra. Devolução dos trabalhos. Avaliação final da disciplina.
18º) 7/7	EXAME.

Anexo B - *Briefing Projeto Marcas de Si*

BRIEFING IDENTIDADE VISUAL

14_001_Disciplina: Identidade Visual
data do briefing: 31/03/2015
Data-limite para apresentação primeira fase: 26/5/2015 Fase seguinte: 23/6/2015
Cliente: Disciplina Identidade Visual
Contato: Professora Lúcia Weymar: luciaweymar@gmail.com (53) 3284.5512
Estagiária Paula Weber: paulawebertdg@gmail.com (53) 81579252

I) DESCRIÇÃO DA DEMANDA: PROJETO MARCAS DE SI:

Ao longo deste semestre, tivemos contato 1) com o texto "O Designer Valorizado" (no qual Nigel o escolhe enquanto o modelo ideal de atuar comparando-o com outros 5 modelos); 2) com o documentário "I am" (que apresenta vários pensadores bem como suas reflexões sobre a humanidade) e, finalmente, 3) com o documentário "Processo criativo" (que sugere que cada pessoa tem um processo diferente, mas que todos eles são importantes).

Nas rodas de conversa e no desenvolvimento de textos refletimos sobre a profissão do designer bem como sobre valores e opiniões pessoais de cada aluno tivemos o propósito de fazê-los se desassossegarem e pensarem mais sobre a profissão escolhida, sobre seus valores enquanto seres singulares e autônomos, dentre outros tópicos. Quando pensamos mais aprofundadamente sobre algo, inevitavelmente surgem questionamentos os quais nos auxiliam a posicionarmo-nos perante aquilo que é estudado.

Então, com o pressuposto de que os alunos tenham construído suas posições perante o material apresentado, a disciplina Identidade Visual propõe, no ano de 2015, o "Projeto Marcas de Si", onde deverão ser criadas marcas individuais, sua normatização e pontos de contato desenvolvidos a partir dos questionamentos pessoais de cada aluno.

Cada marca pode representar um projeto inventado "pelo e para" o próprio aluno (seja algo puramente um exercício poético, seja um projeto mais comercial atrelado ao próprio designer, seja um projeto sem fins lucrativos, etc). Estamos abertas a proposições.

A importância deste projeto se dá uma vez que acreditamos na liberdade de criação dentro do curso, pois é um momento de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional (devemos sempre lembrar que o papel da educação não é só formar profissionais aptos para o mercado de trabalho, mas, também, auxiliar no desenvolvimento de cada um como seres vivos através de suas particularidades e singularidades, sempre estimulando a autonomia e a capacidade de sermos autores de nossas próprias vidas).

Pretende-se, com o "Projeto Marcas de Si", fazer com que os alunos tenham uma participação ativa dentro da disciplina, sem que o professor indique regras rígidas sobre o que fazer, mas, sim, que sirva de orientador no processo, colocando o aluno como protagonista de sua vida, crescendo assim de forma crítica e reflexiva.

Observação: Vale ressaltar a importância do processo criativo o qual deve ser relatado ao apresentar a marca para a turma, bem como pode ser apresentado nos materiais a serem avaliados.

Não é o manejo de programas gráficos mais atualizados que irá conferir qualidade a um trabalho, mas sim as ideias do designer, que constituem o cerne do projeto e em decorrência das quais se desenvolva esse processo. (PAULA ASTIZ)

Anexo B - *Briefing* Projeto Marcas de Si

II) PROBLEMA: Como projetar design de Identidade (marca, *naming* e pontos de contato) para o projeto escolhido?

(1º BIMESTRE) Na primeira fase o aluno prioriza a criação e a normatização de uma marca para o projeto concebido. Exige-se a criação de nome e de *slogan* (em uma das assinaturas) como exercício de *naming*. Projetos de mascote e de texturas são bem vindos.

(2º BIMESTRE) Na segunda fase deste trabalho, estas marcas, já normatizadas, passam a ser o gatilho necessário para a completude do projeto de identidade, ou seja, para a criação de peças gráficas. Cinco (5) peças são imprescindíveis: cartaz, camiseta, *kit* papelaria (por exemplo, cartão de visita, envelope e papel timbrado). As demais, (4 aplicativos mínimos por aluno), são livres e devem ser definidas juntamente com a professora.

III) OBJETIVO PRINCIPAL: Criação de marca, normatização e defesa (1ª avaliação) e aplicativos ou pontos de contato e defesa (2ª avaliação).

IV) PRINCIPAL DIFERENCIAL: Apelo a autoria, singularidades, auto-expressão e escolhas pessoais uma vez que o cliente é, também, o próprio aluno.

V) PÚBLICO-ALVO: A proposta de projeto/negócio NÃO deve ser pensada para atender unicamente metas de venda e promoção de bens de consumo (foco consumista e banal), mas, sim, de maneira a propiciar formas mais úteis e efetivas de comunicação, com benefícios concretos à sociedade (ou parte dela). Posto isto, o público-alvo deve ser pensado neste sentido.

Em um país como o Brasil, onde as disparidades sociais e econômicas são gritantes, o designer deve ter um papel de contestador. Nesse sentido, acredito que o designer deva ter o poder de interferir na mensagem transmitida pelo trabalho, ter voz ativa em relação ao seu conteúdo, ao seu significado intríseco – ou seja, acredito em um trabalho autoral. (Paula Astiz)

VI) CONCORRÊNCIA: A ser definida pelo aluno.

VII) ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS: Programa de Identidade Visual (PIV) em formato a ser fornecido, impresso e digital. Não tem mais prancha, olha o plano

VIII) AS INSTRUÇÕES ESPECÍFICAS / OBRIGATORIEDADES DO PROJETO: Trabalho individual (dados técnicos em arquivo *dados_do_piv* a ser enviado).

IX) DETALHES ADICIONAIS: (qualquer informação extra, indicação de material anexo, etc.)

X) O TIPO DE APRESENTAÇÃO: PIV (dados no arquivo *dados_do_piv*). Não existem tiragens, pois é apenas projeto. Tipo de impressão: *laser* ou jato de tinta. Número de cores: livre. Quem aprova: professora Lúcia Weymar.

XI) ORÇAMENTO E PROGRAMA DE TRABALHO: (no plano de ensino)

XII) ARQUIVOS: CD rotulado (dados no arquivo *dados_do_piv*).

