

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO



Tese de Doutorado

Invenção e Criação:
O que pode o Design e seu ensino?

Cecília Oliveira Boanova

Pelotas, RS Brasil
Março/2019

CECÍLIA OLIVEIRA BOANOVA

Invenção e Criação:

O que pode o Design e seu ensino?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPeI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, março de 2019.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B662i Boanova, Cecília Oliveira

Invenção e criação : o que pode o design e seu ensino? /
Cecília Oliveira Boanova ; Jarbas Santos Vieira, orientador.
— Pelotas, 2019.

207 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de
Pelotas, 2019.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Design. 4. Criação. 5.
Filosofias da diferença. I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II.
Título.

CDD : 370

CECÍLIA OLIVEIRA BOANOVA

Invenção e Criação:

O que pode o Design e seu ensino?

Tese aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPel.

Data da Defesa: 16/04/2019.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (Orientador/Presidente da Banca)
Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Catarina Pombo Nabais
Membro Integrado da Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Alberto d'Avila Coelho
Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Prof.^a Dr.^a Lucia Bergamaschi Costa Weymar
Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto
Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres
Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho:

Aos que criam e pensam com as palavras e especialmente
àqueles aos quais, as palavras nunca os alcançaram.
Aos estrangeiros devorados que antes de mim escreveram para
que eu hoje pudesse lê-los e deles me servir.

Aos homens e mulheres de peles, de vida, de pesquisas, de
pedras, de laços, de afetos, de olhares, de dores, de distâncias,
de saúdes, de doenças, de lágrimas, de confortos, de adeus, de
resistências, de decências, de orgulhos, de práticas, de discursos,
de poderes, de ausências, de carências, de fé, de irmandades, de
olhares, de carinhos, de intimidades, de decepções, de amores,
de razões, de partidas, de angústias, de direitos, de verdades, de
mentiras, de viagens, de trabalhos, de cuidados, de escritas, de
leituras, de controles, de benzeduras, de fraternidades, de
paciências, de justiças e de acolhidas.
Aos vivos e aos mortos que me acompanham por atos e marcas.

Agradeço:

Ao orientador, a banca, ao marido, a filha, a mãe, ao irmão, a
cunhada, aos enteados, aos tios, aos primos, as avós, aos
colegas e aos amigos. Ah! Os amigos... sem vocês minha
existência não teria essa forma de expressão.

RESUMO

BOANOVA, Cecília Oliveira. **Invenção e criação: o que pode o Design e seu ensino?** 2019. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Essa escritura problematiza a criação e o ensino do Design e encontra suas pretensões junto ao pensamento da diferença ao expor os fluxos entre ensinar, aprender e criar. Busca as formas que escapam da reconhecimento a qual instiga todas as faculdades – percepção, memória, imaginação e inteligência – a reconhecer um objeto que é o mesmo; escapar a reconhecimento serve para reorientar o conceito de aprendente. O Design é visto em sua dimensão política, tanto na intenção com o social, quanto na sua relação com o mercado capitalista. Fundamentada na filosofia da diferença, a tese reforça que o encontro com o signo é provocador de uma força de violência que permite criar pensamento no momento em que algo arruína o modelo, a reconhecimento. Pensar o encontro em educação é dizer da instalação de um modo aprendente naquilo que também o professor ignora. O pensamento da diferença não serve, absolutamente, para falar de estudantes e de professores de Design, mas daquilo que permeia suas relações, dos entremeios que levam a criar outras possibilidades *a priori* não imaginadas e do potencial criador que arruína os modelos produzidos regularmente na acadêmica – um modo de ensinar, uma boa vontade para aprender e uma explicação oferecida. A ruína dos modelos está intimamente ligada a criação de um pensamento que escapa à convenção de que pensar é natural e apenas a boa vontade leve à verdade e ou a falta de vontade leve ao erro. A desconfiança é de que não é permitido saber o que atravessa a formação de um criador, de que forma é afetado, como os encontros o (des)animam e o fazem vibrar a ponto de der levado a criar outras/novas formas de expressão. A defesa é de que o Design, embora decalque as soluções sobre os problemas, possui um trânsito entre as *sensibilias* dos planos de criação da Arte, da Ciência, da Filosofia e da Tecnologia que o permite atender necessidades alheias ao oferecer seus produtos, sistemas, serviços e experiências. Nos modos de fazer Design está bem definido o papel da Tecnologia, e por isso, problematizá-la como uma quarta caóide foi uma necessidade, bem como necessário foi torcer o conceito de inovação ao encontrar uma linha de fuga a serviço do social. Esse conjunto culmina com a apresentação de cenas cartográficas formuladas a partir do acompanhamento de duas disciplinas de projetos em um curso de bacharelado em Design chamadas: Design de Web e Design de Identidade. Em Web as cenas se dedicaram aos processos, enquanto o foco na disciplina de Identidade buscou os resultados atingidos. As cenas marcam a escassez das linhas que arruínam a reconhecimento, reforçando o que é recorrente e se repete, sem diferença, em educação. Contudo, os processos de pensar, aprender e criar são tensos e a reconhecimento não consegue eliminar a força do acaso, daquilo que força o ato de pensar pelo encontro inesperado, involuntário, alguma coisa que torne a criação presente, já que nenhum modelo evita totalmente a sua ruína.

Palavras-chave: educação; ensino; design; criação; filosofias da diferença.

ABSTRACT

BOANOVA, Cecília Oliveira. Invention and creation: what can design and its Teaching do? 2019. 207p. Thesis – Graduate Program in Education, College of Education, Federal University of Pelotas, 2019.

This writing problematizes the creation and the teaching of Design and finds its pretensions along with the thought of difference when exposes the fluxes among teaching, learning and creating. Searching for forms that escape recognition, which instigates all faculties – perception, memory, imagination and intelligence – to recognize an object that is the same; escaping recognition serves to re-orientate the concept of learner. The Design is seen in its political dimension, both in the intension with the social and in its relation with the capitalist market. Based on the philosophy of difference, the thesis reinforces that the *encounter* with the *sign* is provoking a force of violence that allows to create the thought on the moment in which something ruins the *model*, the *recognition*. To think the *encounter* in education it is to say that the installation of a *learning* mode on what the teacher also ignores. The thought of difference does not suit, absolutely, to talk about students and teacher of Design, but about what permeates their relations, the in between that lead to the creation of other possibilities *a priori* not imagined and the potential creative ruins the models made regularly by the academy – a way of teaching, the good will of learning and an offered explanation. The ruin of the models is intimately connected to the creation of a new thought that escapes the convention that to think is natural and only the good will leads to the truth and or the lack of will leads to error. The distrust that is not to be allowed to know what permeates the formation of the creator, in what way is affected, how the encounters (dis)encourage and make them vibrate to the point of leading to create other/new forms of expression. The defense is that the Design, although lacking solution for problems, has a way between *sensibilias* of plans for the creation of Art, Science, Philosophy and Technology that allows to meet the needs of others by offering its products, systems, services and experiences. On the ways of making in Design it is well defined the role of Technology, and for that, problematizing it as a fourth support was a necessity, as well as it was a necessary to twist the concept of innovation when to meet a escape line to social service. This set culminates in the presentation of cartographic scenes formulated from the follow-up of two disciplines of projects in a bachelor's degree in Design called: Web Design and Identity Design. In web the scenes were dedicated to processes, while the focus on the subject of Identity searched for the results obtained. The scenes show the lack of lines that ruin recognition, reinforcing what is recurrent and it repeats, no different, in education. However, the processes of thinking, learning and creating are strained and the recognition does not eliminate the fate, of what forces the act of thinking through the unexpected, involuntary encounter, something that makes the creation present, as no model can totally avoid its ruin.

Keywords: education; teaching; design; creation; philosophies of difference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de Otto Umbehrr.....	31
Figura 2 – Conjunto de Imagens – Produtos desenvolvidos na escola de Ulm.....	32
Figura 3 – Conjunto de Imagens – Aulas da escola de Ulm.....	33
Figura 4 – Estudantes da Vkhutemas executando tarefas práticas.....	34
Figura 5 – Doze Figurinos do Balé Triádico de Oskar Schlemmer – Apresentação parcial no Teatro Metropol de Berlim, 1926.....	39
Figura 6 – Desenhos originais de Oskar Schlemmer para o figurino do Ballet Triadico.....	40
Figura 7 – Conclusão da Pesquisa: em cena os dezoito figurinos, em 30/abr. 2010. Palco do Centro de Convenções do C. U. SENAC.....	41
Figura 8 – Mapa e Módulo 03.....	46
Figura 9 – Painel Calçada Porto Alegre.....	46
Figura 10 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Zang Tumb.....	47
Figura 11 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Muro-Tatuagem.....	47
Figura 12 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Dynamism.....	48
Figura 13 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Città Nuova.....	48
Figura 14 – Capa do DVD Valsa com Bashir.....	49
Figura 15 – Grid manual e Layout editorial de duas páginas.....	52
Figura 16 – Grid e Layout editorial de duas páginas revista de surf.....	52
Figura 17 – Banqueta de empilhar, 1932-33 Alvar Aalto, Forma e Ordem.....	94
Figura 18 – Fita métrica, 1842, James Chesterman, Alcance.....	94

Figura 19 – Isqueiro Zipp, 1933, George G. Blaisdell, Impacto e Resistência.....	94
Figura 20 – Relógio Swatch, 1983, Swatch. Produção de massa.....	94
Figura 21 – Sapatos pequenos demais com bico cortados que chamaram a atenção de Kenton Lee em Nairóbi.....	115
Figura 22 – Fotografia dos pés machucados de criança em Nairóbi.....	115
Figura 23 – Primeiro protótipo do sapato Resultado Final com velcro.....	116
Figura 24 – Resultado Final com velcro.....	116
Figura 25 – Resultado Final com velcro pressão.....	116
Figura 26 – Fotografias das sandálias em uso.....	116
Figura 27 – Cartaz do filme Demolition: eleito pelo Estudante 1.....	140
Figura 28 – Cartaz do filme Clube da Luta: eleito pelo Estudante 2.....	140
Figura 29 – Cartaz da Série Prison Break: eleito pelo Estudante 3.....	140
Figura 30 – Cartaz do filme Brilho eterno de uma mente sem lembranças: eleito pelo Estudante 4.....	140
Figura 31 – Cartaz da Série 3%: eleito pelo Estudante 5.....	141
Figura 32 – Cartaz da Série Utopia: eleito pelo Estudante 6.....	141
Figura 33 – La Planète Sauvage: eleito pelo Estudante 7.....	141
Figura 34 – Estudo de marcas similares ao Curso de Engenharia Elétrica.....	160
Figura 35 – Mapa mental para marca do Curso de Engenharia Elétrica.....	161
Figura 36 – Esboços primeiras ideias da marca do Curso de Engenharia Elétrica...	161
Figura 37 – <i>Sprinting</i> – registro de ideias em <i>cards</i> para o Curso de Engenharia Elétrica.....	162
Figura 38 – Primeira versão da marca para o Curso de Engenharia Elétrica.....	162

Figura 39 – Marca final do Curso de Engenharia Elétrica.....	163
Figura 40 – Aplicação da Marca final em duas Artes a traço do Curso de Engenharia Elétrica.....	163
Figura 41 – Mapa mental da marca do Vinho A DOIS.....	166
Figura 42 – <i>Sprinting</i> – Registro de ideias em cards do Vinho A DOIS.....	166
Figura 43 – Eleição e organização dos cards da marca Vinho A2.....	167
Figura 44 – Uma versão da marca do Vinho A DOIS.....	167
Figura 45 – Marca final do Vinho A DOIS.....	168
Figura 46 – Aplicações da marca final do vinho A DOIS.....	168
Figura 47 – Mapa mental da marca da Banda James Joyce.....	170
Figura 48 – <i>Sprinting</i> – registro de ideias da marca da Banda James Joyce.....	170
Figura 49 – Eleição e organização da marca da Banda James Joyce.....	171
Figura 50 – Uma das versão da marca da Banda James Joyce.....	172
Figura 51 – Marca final da Banda James Joyce.....	172
Figura 52 – Aplicações da marca final da Banda James Joyce.....	173
Figura 53 – Estudo de marcas similares do GRUVI Grupo de Violões da UFPel.....	177
Figura 54 – Mapa mental da marca do Grupo de Violões – O GRUVI.....	177
Figura 55 – Eleição e organização dos esboços da marca do Grupo GRUVI.....	178
Figura 56 – Três versões da marca do Grupo de Violões – O GRUVI.....	178
Figura 57 – Marca final eleita do Grupo de Violões – O GRUVI.....	179
Figura 58 – Aplicações da marca final do Grupo de Violões – O GRUVI.....	179
Figura 59 – Estudo de marcas similares do Foto Arte Bazar.....	180

Figura 60 – Antiga marca do Foto Arte Bazar oferecida para o redesenho.....	181
Figura 61 – Mapa mental do Foto Arte Bazar.....	181
Figura 62 – Eleição e organização dos esboços da marca do Foto Arte Bazar.....	182
Figura 63 – Estudos do redesign da marca do Foto Arte Bazar.....	182
Figura 64 – Três versões de redesign para a marca Foto Arte Bazar.....	182
Figura 65 – Marca final do Foto Arte Bazar.....	183
Figura 66 – Aplicações da marca final do Foto Arte Bazar.....	183
Figura 67 – Pesquisa de Similares da marca de Anielly Goulart – Psicóloga.....	185
Figura 68 – Mapa mental da marca de Anielly Goulart – Psicóloga	185
Figura 69 – Eleição e organização dos esboços da marca de Anielly Goulart	186
Figura 70 – Estudos de uma referência e marcas recusadas pela cliente Anielly Goulart – Psicóloga.....	186
Figura 71 – Marca final Anielly Goulart – Psicóloga.....	187
Figura 72 – Aplicações da marca final Anielly Goulart – Psicóloga.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapa do sumário ofertado no livro “Quando o Design é genial: 80 obras primas em detalhes”	93
Tabela 2 – Disciplinas criadoras e a Tecnologia	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO	22
2	A PRODUÇÃO SOBRE ENSINO E CRIAÇÃO EM DESIGN NO BRASIL A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES REALIZADAS NO P&D 2012 E 2014	25
2.1	ENSINO DE DESIGN NO BRASIL	26
2.1.1	Conjuntura geral.....	26
2.1.2	Necessidades projetivas	27
2.1.3	Críticas	28
2.1.4	Memórias das escolas pioneiras de Design	30
2.1.5	Práticas de ensino que escapam às convencionais	38
2.2	A CRIAÇÃO NO ENSINO DE DESIGN NO BRASIL	43
2.2.1	Criação de produtos que superam críticas.....	43
2.2.2	Agenciamentos com Arte: Literatura, Pintura, Arquitetura e Cinema	44
2.2.3	Grade de referência (<i>frameworks</i>)	50
2.2.4	Entrelaçamentos e contaminações	53
2.2.5	Temáticas fronteiriças da criação: aspectos do processo.....	55
2.3	BREVE ACABAMENTO	56
3	UMA ESCRITURA ABERTA À FILOSOFIA DOS ENCONTROS	58
3.1	UMA FILOSOFIA ABERTA AOS ENCONTROS	62

3.1.1 A necessidade de um encontro que força a pensar: a destruição da imagem dogmática do pensamento	66
3.2 UMA REORIENTAÇÃO DO CONCEITO DE APRENDENTE	74
3.3 O CONCEITO DE DIFERENÇA EM DELEUZE	82
3.4 A CRIAÇÃO DE CONCEITOS.....	86
3.5 A CRÍTICA ÀS DISCIPLINAS DA COMUNICAÇÃO E DO DESIGN	90
3.6 O DESIGN COMO CONCEITO	95
3.7 A TECNOLOGIA COMO INTERCESSORA DO DESIGN: O SURGIMENTO DE UM PROBLEMA NECESSÁRIO	98
3.7.1 Entre a Ciência e a Filosofia	100
3.7.2 O Design que faz surgir algo entre a Ciência e a Tecnologia	101
3.7.3 Tecnologia e constituição das subjetividades	106
4 UMA NECESSIDADE QUE PASSA ENTRE A CRIAÇÃO, A CRIATIVIDADE E A INOVAÇÃO	109
4.1 INOVAÇÃO COMO RESISTÊNCIA: UMA TORÇÃO NO CONCEITO	114
5 CARTOGRAFIA – ALGO ENTRE O TEÓRICO E O METODOLÓGICO	124
5.1 INVENÇÃO DE UM MODO DE PESQUISAR	126
5.2 CARTOGRAFIA DO DESIGN E SEU ENSINO: AULAS DAS DISCIPLINAS DESIGN DE WEB E DESIGN DE IDENTIDADE.....	132
5.2.1 Design de Web	134
5.2.2 Design de Identidade	152
5.2.2.1 <i>As aulas</i>	152
5.2.2.2 O Design das Marcas.....	159

6 TUDO É IGUAL... TUDO RETORNA.....	189
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXOS	205

1 INTRODUÇÃO

Os limites temáticos desta escritura percorrem a criação em meio ao ensino e a formação em Design; o título parte do problema formulado por Spinoza na questão *O que pode um corpo?* Remetendo à pergunta citada por Deleuze (1968) e respondida por Spinoza, a estrutura de um corpo é composta por suas relações, diz respeito a natureza e os limites do seu poder de ser afetado. Um modo existente possui um número grande de partes e cada uma delas somente pertencem a um determinado modo e relação. Da mesma maneira, as afecções de um modo são consideradas em função de um certo poder de ser afetado. Segundo Spinoza (2016), mesmo dois homens comparados um com o outro, não têm o mesmo poder de serem afetados: eles não são afetados pelas mesmas coisas, ou não são afetados pela mesma coisa da mesma maneira. Desta forma, são equivalentes a estrutura, a fábrica de um corpo e o que ele o é junto a composição da sua relação. Assim, o Design e seu ensino são entendidos como um corpo relacional, que é campo de conhecimento, um lugar de possibilidades para produções que se podem dizer criadoras. Produção em uma docência e seus modos de ensinar. Produção de coisas (produtos, sistemas, serviços e experiências). Corpos que são afetados e afetam outros corpos e dão formas a outros corpos, colocam outros corpos/signos no mundo. O que pode esse corpo será expresso, nessa tese, pelas cenas cartografadas em meio as aulas em suas possibilidades criativas. Nesta perspectiva, professores e estudantes são desenhados como aprendentes daquilo que criam.

“O professor não gostou do que eu fiz”. Esta é a frase que me leva ao doutorado. Existe um desacordo inquietante das proposições na eleição de qual signo é mais adequado para atender a um determinado trabalho o que torna a frase recorrente na fala dos estudantes de Design. Contudo, se um mesmo signo pode violentar o pensamento de duas pessoas de forma completamente por um mesmo objeto, segundo suas afecções, a recorrente frase, torna-se necessária de ser colocada a uma distância possível que a permita, igualmente, estranhá-la. Acopladas às dificuldades de duas pessoas agirem de forma completamente diferente perante o mesmo signo, estão ramificados, segundo dicotomias estritas, um amálgama na formação em Design, que mistura ensinar, aprender e criar e ou solucionar problemas.

O que leva a pensar como são suas formas de criação e as condições de possibilidade da formação intencional de um criador?

Para pensar a criação fiz uso da perspectiva baseada na Filosofia da diferença. Aquela que reside quando objeto algum é visado, na medida que o que surge não tem identidade, e nisso me permito dizer que ela, a diferença, tem íntima relação com a criação, entendida, nesta tese, como uma filosofia aberta aos encontros. Nessa perspectiva o filósofo Gilles Deleuze afirma que a criação de pensamento é vista como o primeiro movimento criador, provocado nos encontros com signos que violentam o pensamento de forma involuntário. E essa criação é o espaço da diferença, resultante de um pensamento que nasce sem imagem, contrariando e resistindo aos dogmas de que pensar seja algo natural, que encontra a verdade num modelo geral da reconhecimento – reconhecimento do estado de uma coisa anteriormente aprendido.

O ato de criar pensamento provoca um distinto funcionamento das faculdades: percepção, memória, imaginação e inteligência. Esse ato involuntário e alinhado ao sensível impulsiona a inteligência que chega depois da violência provocada pelo encontro com o signo. O interessante é que a inteligência venha sempre depois, remontando-se a partir de um encontro gerado de forma involuntária e violenta.

Pelos escritos deleuzeanos, a criação de pensamento é a única criação verdadeira e está ligada a criação de problemas e ao pensamento sem imagem, sem semelhança. O que se quer explorar como objetivo geral é o ato recorrente tornado senso comum de pensar as soluções e os problemas como dados já prontos. A preocupação em acompanhar os movimentos da criação, no ensino e na formação em Design, encontra força na ideia da reconhecimento a qual se aproxima das produções das cópias afastando-se da produção de simulacros que poderiam gerar uma diferença, uma outra coisa. “A cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança” (DELEUZE, 2015, p.263).

Um modo de ensinar que escapa da criação de pensamento é aquele pautado na crença de que um aprendizado, somente é possível, antecipando os encontros, e que o professor tem o poder e a responsabilidade de provocá-los, suscitá-los enquanto cuida dos conteúdos, os organiza, os prepara, os traduz, a espera de um exercício imediato das faculdades que resultem na evolução da inteligência, da memória, da percepção e da imaginação. Tal modo de ensinar, na perspectiva do pensamento da diferença, para essa tese, torna-se aquilo que deve ser arruinado, já

que apresenta um quadro que rompe, extirpa, mata o que seja a criação de pensamento, nessa perspectiva filosófica.

Na sua tese de doutorado, publicada originalmente em 1968, *Diferença e repetição*, Deleuze elabora uma geografia que distingue o espaço de um pensamento da representação (ortodoxo, metafísico, moral e racional) do espaço de um pensamento da diferença (pluralista, ontológico, ético e trágico). O pensamento *sem imagem* permite pensar uma diferença que não se subordine à identidade e uma repetição que não seja mecânica. E, para isso, elabora uma Filosofia da Diferença, em termos de uma doutrina transcendental das faculdades. O autor relaciona filósofos, cientistas, escritores e artistas que expressam um estilo intempestivo de pensar; para eles a repetição de um pensamento, com o objetivo de utilizá-lo como instrumento ou como operador, não busca sua identidade, mas a afirmação de sua diferença. Um exercício diferente das faculdades – percepção, memória, imaginação e inteligência – tomado pelo sensível e pelo involuntário faz com que elas, as faculdades, se descubram e atinjam seu próprio limite. O interessante é que a inteligência venha sempre depois, remontando-se a partir de um encontro gerado de forma involuntária e violenta.

O ato de criar pensamento provoca um distinto funcionamento das faculdades. Esse ato involuntário e alinhado ao sensível impulsiona a inteligência que chega após a violência provocada no encontro com o signo. Deleuze (2006a), ao estudar a obra de Proust, acaba por resgatar as descobertas lentas do personagem principal, revelando os signos que se mostravam obscuros desde o começo do caminho. Esse ato é resultado da violência imposta pelos signos ao pensamento.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas, é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. **O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.** Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são as formas da criação pura (DELEUZE, 2006a, p.91 grifo meu).

Pensar é a única criação verdadeira, é a gênese do próprio pensamento e isso ocorre por força de uma violência involuntária no encontro com o signo. Às faculdades não é dado apresentar-se de forma voluntária, elas não se antecipam em sua tarefa

de reconhecer o que ainda não foi oferecido. O encontro com os signos acarreta no exercício involuntário de tais faculdades. O sem semelhança não encontra sua reconhecimento, já que essa é calcada no acordo entre as faculdades, e sua especial característica é fazer com que todas trabalhem sob a perspectiva de algo comum dado a conhecer. O ato de pensar é parcial e compromete as verdades que são alteradas distintamente para cada indivíduo em seu próprio tempo. Assim, um mesmo signo pode violentar duas pessoas de forma completamente diferente, quiçá, apenas uma delas poderá ser afetada.

Para modificar e produzir entendimentos sobre a criação de pensamento é que o conceito de aprendente é reorientado. Nesse conceito, criar, aprender e o ato de pensar estão intimamente ligados. O termo é de inspiração francesa, advém da palavra *apprendre* que reúne os dois sentidos: o de aprender e o de ensinar, em um ato comum entre estudantes e professores (SCHÉRER, 2005). A terminologia ainda acena para o encontro com aquilo que não se sabe, incluindo o fazer do professor que possui intimidade com a fala: “Dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.190).

O desacordo entre professores e estudantes de Design, quanto à solução mais adequada à forma de expressão a ser elaborada, deve suportar um excluído, um descarte de ideias, a questão é que ele aconteça, sem problematização, tornando a compreensão do descarte inacessível ao estudante levando-o a já citada frase: “O professor não gostou do que eu fiz”. Contudo, cada aprendizado pertence a uma interpretação de signos e a uma tarefa particular e involuntária de interpretar, ninguém pode ajudar. A junção entre criar e aprender surge da ideia da criação de pensamento que é algo com o qual se entra em relação, mas não algo que podemos ter ou possuir.

A partir disso, a problematização da tese se ocupa das crenças na eficácia da reconhecimento que teimam em oferecer um modelo que não permite entrar em relação com a criação de pensamento, que o torna suspenso por uma vontade de ensinar que aposta na voluntariedade de aprender. Tais crenças fazem com que as práticas se dediquem a premiar o reconhecimento e a *identidade* de algo anteriormente posto, já sabido, e que o aprender deva ser tutelado e adquirido de forma voluntária, enquanto o que está tese defende, é justamente a ruína da reconhecimento que força e permite a criação de pensamento a qual leva o sujeito a aprender.

Aliado a uma vontade de ensinar que aposta na voluntariedade de aprender está o fazer do professor e suas escolhas na tutela dos conteúdos. Um professor

procura garantir os espaços para ações de uma didática normativa na defesa de um jeito certo para o aprender. Corazza (2015) aponta outra linha ao coroar o professor como o mago da tradução; é ele quem elege e faz ressoar os conteúdos de um currículo:

[...] se alguma didática, em meio à diferença, é possível – como experimentação de pensamento, escritura e leitura (escreitura) –, **podemos dela falar como uma didática da tradução** [...] a qual apenas merece esse nome porque resulta de **escolhas e mediação**, lembrança e escreitura dos signos traduzidos: inicialmente, da ciência, da arte e da filosofia pelos currículos; e, daí, para a cena da aula. Tratamos, desse modo, a concepção de didática como um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares – **por si próprios, transcriadores de elementos artísticos, filosóficos e científicos**. Tradução, que implica menos transportar ou transpor [...] os sentidos de uma língua para outra e mais **verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz** (CORAZZA, 2015, pp.107-108, grifo meu).

Reorientar uma concepção de didática como um movimento do pensamento é se aproximar da ruína que essa tese anuncia. O ato de verter, recriar e transcriar, em vez de transferir e transpor algo do original para a cena da aula mostra a possibilidade da existência de uma expansão na efetuação de ensinar. Nesse movimento *transcriador*, o professor está totalmente implicado e articulado nas formas de recriação do objeto de estudo. O conteúdo transcriado, traduzido, pode se tornar um signo a ser aprendido, de todo jeito, não se tem garantias de que isso aconteça. O que se pode dizer, sobre isso, é que no momento em que professor e estudante arruinam seus modelos, algo pode surgir em uma fabricação comum, naquilo que entre ambos é fala e é escuta, é oferta e é aceitação, e ali algo novo pode se apresentar.

A linha que busca a ruína da reconhecimento – ato ou efeito de ruir algo naquilo que já se sabe, ganha força na existência de diferentes práticas de ensino no Design, em especial, àquelas que envolvem um cliente real para elaboração de um produto e àquelas nas quais o cliente é fictício. Ambas podem ser acompanhadas nas cenas cartografadas, em meio às disciplinas de *Design de Identidade* – em que os grupos criam para segmentos de mercado – e *Design de Web* – em que os estudantes, individualmente, criam para promoção e divulgação de um filme de escolha pessoal.

Sem estabelecer qualquer forma de comparação, entre as duas disciplinas acompanhadas, a cartografia persegue os momentos em que as ruínas da reconhecimento

levam os aprendentes a aprenderem algo que a eles é novo e, portanto, criado para si. Desaguando na segunda via de mão dupla: o Design cria para ensinar, enquanto, em Educação, o que se aprende é novo e, portanto, algo que é criado para si. O que significa dizer que os aprendentes de Design criam para si o novo daquilo que é aprendido, enquanto criam, compõem, propõem coisas por meio de seus produtos, sistemas, serviços e experiências que também são novas. A interface entre criar e aprender está posta.

Pensar os modos de aprender e criar, no Design, requer o cuidado de explorar as aproximações e os afastamentos da complexidade dos sistemas mercadológicos em seus envolvimento com os clientes, os fornecedores, os consumidores, entre outros. O ensino acadêmico de Design, por questões estruturais, não tem como assumir os riscos da veiculação e da fabricação – evitando os infortúnios das linhas de produção, difusão ou processos de litígio com os atores envolvidos. O afastamento dos riscos produtivos pode tornar o ensino do Design ingênuo e distante da profissionalização. De toda forma, é necessário reservar um tempo de afastamento da responsabilidade civil da profissão para que os movimentos de aprender sejam produzidos, o tempo da criação.

Quanto às aproximações ou afastamentos da responsabilidade civil da profissão, é relevante trazer as expectativas e as definições de duas organizações, pois Design é uma palavra portadora de múltiplas entradas. Sendo assim, recorre-se a elas.

O design é uma disciplina dinâmica e em constante evolução. O *designer* com formação profissional aplica-se à intenção de criar visual, material, espacial e digitalmente os ambientes, cientes do experiencial, empregando abordagens interdisciplinares e híbridas para a teoria e a prática do design. Eles entendem o impacto cultural, ético, social, econômico e ecológico de seus esforços e sua responsabilidade final para as pessoas e para o planeta através de ambas as esferas comerciais e não-comerciais. Um *designer* respeita a ética da profissão de design (ICOGRADA, 2013) *International Council of Graphic Design Associations*. Ratificado pelo Icoagrada Assembléia Geral 25, Montreal, Canadá, 18 de outubro de 2013. Tradução nossa.

As definições da *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID) fazem uso do termo Desenho Industrial.

Desenho Industrial é um processo estratégico de resolução de problemas que impulsiona a inovação, constrói o sucesso do negócio, e leva a uma melhor qualidade de vida através de produtos inovadores, sistemas, serviços e experiências. Desenho Industrial preenche a lacuna entre o que é e o

possível. É uma profissão transdisciplinar que aproveita a criatividade para resolver problemas e co-criar soluções com a intenção de fazer um produto, sistema, serviço, experiência ou um negócio, melhor. Na sua essência, fornece uma maneira mais otimista de olhar para o futuro reformulando problemas como oportunidades. Faz a ligação entre a inovação, tecnologia, pesquisa, negócios e clientes para fornecer novo valor e vantagem competitiva através esferas econômicas, sociais e ambientais. (ICSID, 2013) *International Council of Societies of Industrial. Tradução minha.*

Nas definições institucionais citadas acima, os *designers* são vistos como possuidores de capacidades: estratégica, técnica e de criatividade que geram soluções para problemas da vida prática. Dentre suas ações temos a geração de ideias, a elaboração de esboços, a escolha do método, a preparação e finalização do projeto, o acompanhamento dos processos de produção e pós-produção (industrial ou não), seguindo os modos de uso e consumo, conduzindo e cuidando do descarte e da reciclagem de produtos. Atravessando essas ações encontram-se a dedicação à criação de soluções estratégicas de intercâmbio cultural e econômico e a oferta de produtos com largo potencial estético e sustentável.

Tais definições de mercado servem as diretrizes de ensino e a formação em Design, pois dizem de suas exigências, a fim de obter profissionais capazes de criar novas soluções para antigos problemas sociais, orientando assim a responsabilidade da formação aos cursos de Design. Mas se a criação é algo com o qual se entra em relação e não algo que podemos ter ou possuir, é potente o ato de pensar o problema e a ideia das condições de possibilidade da formação intencional de um criador, bem como pensar, como o designer se torna aquilo que é.

No capítulo dois recorro ao Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design para tornar visíveis as abordagens sobre as temáticas ensino e criação em Design. Apresento uma conjuntura geral sobre o ensino de Design no Brasil apontando suas necessidades projetivas, as críticas sofridas, o retorno as práticas das escolas pioneiras de Design e encerro com as práticas de ensino que escapam das convencionais.

O terceiro capítulo é dedicado ao referencial filosófico que se pauta no pensamento da diferença o qual serve para dois momentos de criação conceitual, o primeiro sobre a reorientação do conceito de aprendente e o segundo que localiza a possibilidade da Tecnologia ser entendida como uma quarta caóide criativa, enquanto apresento o conceito de diferença em Deleuze e as críticas as disciplinas da Comunicação e ao Design que também é apresentado como um conceito.

O quarto capítulo aborda a questão da necessidade e como ela circula nesta tese entre a criação, a criatividade e a inovação. Esta última percebida em seu potencial de resistência enquanto seu conceito recebe uma torção a exemplo de um case de inovação que destaca a atuação do cliente na esfera social e diz de algo que escapa as vantagens competitivas e capitalistas. O case dos 'sapatos que crescem' mostra a perspectiva da inovação que inventa problemas, em que o cliente busca uma nova forma de expressão no encontro com os *pés infantis enferidados* que resulta no desenvolvimento de um produto que atende crianças em condições de vulnerabilidade.

O quinto capítulo se dedica a cartografia que se espria entre o teórico, o metodológico e as cenas produzidas em meio as aulas de Design, nas disciplinas de Design de Web e Design de Identidade. As cenas cartografadas permitem ver a atuação e o investimento dos professores nas forças da inteligência, privilegiando a conservação e a identidade, em detrimento da criação. Mas, em outros momentos, esse modelo é levado a total ruína e às condições de novas possibilidades se apresentam naquilo que a reconhecimento não consegue represar, consumando um estado involuntário que força o ato de pensar ao esbarrar no encontro de um signo novo.

O sexto e último capítulo fecha o texto anunciando as considerações, que são sempre provisórias, confirmando a proposição da tese de que a toda escolarização algo escapará, haverá sempre um encontro imprevisto, involuntário naquilo que força o pensamento a pensar no momento em que algo arruína e escapa do modelo.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

As definições organizacionais, acima citadas, demarcam formalmente a profissão, situam os *designers* como possuidores de capacidades estratégicas, técnicas e de criatividade, como capazes de criar soluções para problemas da vida prática além de oferecer à sociedade produtos com largo potencial estético, sustentável e econômico. Tais demarcações geram expectativas que pesam sobre os cursos de Design para que formem um profissional criador. Mas, o que teria de problema nisso? A questão é dedicada a como formar um criador na contradição de

que tal formação busca encontrar o que não se sabe. A desconfiança é de que uma proposta de formação voluntária para um criador, carregue em si dificuldades/crenças que levem a prevalecer os modos recognitivo, privilegiando a conservação, a representação e a identidade em detrimento da criação. E ainda o mais danoso para os atos de aprender e de criar é ver os momentos de não saber como algo negativo e errado.

A problematização se fortalece a partir da aproximação com a perspectiva da Filosofia da Diferença, nos modos como Deleuze inova ao filosofar, os quais servem para pensar a formação do criador. O filósofo é interessado por relações não causais entre acontecimentos que envolvam um sentir dimensionado como poder de ser afetado de fora. Tais afetos forçam a criação de pensamento. Seu envolvimento com a criação resultou na afirmação da Filosofia como criadora de conceitos. O diálogo entre essa criação de conceitos e seu uso no Design não serve para realizar equivalências, nem salientar diferenças, já que a Filosofia cria conceitos e o Design os usa como função temática e mercadológica.

De tal modo, essa tese faz uso de cenas cartográficas ao mapear as possibilidades e as condições de aspectos dessa formação. A dedicação foi para inventar a questão que permita pensar os movimentos vividos pelo ensino em meio a formação do *designer* naquilo que arruína a recognição e aponta o caminho da criação.

A criação, na perspectiva deleuzeana, se aproxima da invenção de problemas, implicando um estado involuntário à espreita de um encontro, no qual um aprendente esbarra com aquilo que ainda não sabe o que é, mas aguça as suas sensações. Assim, sofre-se a violência do encontro fortuito e inevitável naquilo que escapa à inteligência.

No oposto têm-se as crenças na eficácia do aprender pautados no modelo e na recognição que compõem com a tese da *imagem dogmática do pensamento*, em que pensar é algo natural, pressupõe boa vontade, basta querer, para encontrar ou reencontrar a direção do verdadeiro e a falta de boa vontade para isso, levaria ao erro. A *interface* entre pensar, aprender e criar está posta, o problema está no dogma afirmativo de que isso consista num exercício natural de uma faculdade, dotado para o verdadeiro, em afinidade com ele, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. A forma mais geral da representação está no elemento de um senso comum como natureza reta e de boa

vontade, uma vez que todos pensam e aprendem ‘naturalmente’ presume-se que o saibam como aconteça, ou acreditem que aconteça à revelia de uma faculdade natural.

O conceito de aprendente extrai uma diferença ao pensar o que é o ato de ensinar, e cria um problema ao ser reorientado, pois tensiona a ação do verbo *ensinar*, ao qual se reserva o direito de ser conjugado isolado de um aprender, estabelecido pela chancela da tutela e pela crença de que tudo que foi oferecido e poderia ter sido aprendido por força de boa vontade e de maneira voluntária. O conceito sinaliza que a boa vontade surgirá depois que a captura e a violência do signo estiverem agindo, no momento em que aquilo que não estava previsto acontece, arruinando o planejado, o fazendo variar, vazar.

A reorientação do conceito de aprendente também é potente na perspectiva de estabelecer outra condição de possibilidade para pensar a relação entre professor e estudante. A reorientação anima a cena da sala de aula na perspectiva da experiência que permite liberar verdades sobre o que seja aprender e criar. Contudo, o que dizem as vozes do Design sobre ensino e criação? De início recorro ao Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design para tornar visível as abordagens recorrentes sobre as duas temáticas na revisão de literatura a seguir apresentada.

2 A PRODUÇÃO SOBRE ENSINO E CRIAÇÃO EM DESIGN NO BRASIL A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES REALIZADAS NO P&D 2012 E 2014

Como mencionado anteriormente, Design é uma palavra portadora de múltiplas entradas. Imagina-se, então, a multiplicidade que igualmente admite o seu ensino. Meu desejo é o de encontrar uma entrada portadora de mil saídas. A entrada, eleita, começa por uma revisão de literatura produtora do objeto de pesquisa ainda em seu estado inicial. Todavia, nada garante a definitiva utilidade de uma revisão, especialmente em uma pesquisa cartográfica, porque a promessa de um esgotamento de conteúdo, de qualquer revisão, é sempre ilusória.

Os autores, em meio ao primeiro movimento de construção do objeto bruto, pesquisam sobre ensino e criação em Design no Brasil atual e são reunidos a partir dos anais do 10º e o 11º P&D Design (Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design), ocorridos em 2012 e 2014. O evento¹ ocupa um espaço qualificado de difusão das práticas de Design do Brasil e envolve vários segmentos como graduações, pós-graduações, profissionais, alunos, empresas e instituições públicas e privadas.

O conteúdo dos artigos é dividido em dois momentos. O primeiro versa sobre a temática do ensino de Design no Brasil e totaliza trinta e cinco artigos, o segundo sobre o tratamento dado às criações em meio ao ensino e totalizou dezenove artigos. Nos dois casos o critério de seleção dá-se pelas palavras “ensino” e “criação”, respectivamente, contidas nos títulos dos artigos.

No processo de revisão procuro mapear as multiplicidades do complexo e ativo processo de ensinar e criar no campo do Design. Penso ser necessário salientar as dificuldades envolvidas em qualquer diagnóstico deste tipo, tanto as repetições de conteúdo que inevitavelmente ocorrem e, em outros momentos, se mostram incomodáveis. Nesse sentido, sempre existem bifurcações e lentes que levam a uma escolha dentre outras possíveis. O desafio é olhar para as singularidades e as particularidades que habitam cada circunstância sem sobrepor olhares paralelos e distintos que podem ser complementares.

¹ O P&D de 2014 contou com onze áreas temáticas, disponibilizou anais com 322 trabalhos completos dentre as 1133 submissões iniciais.

2.1 ENSINO DE DESIGN NO BRASIL

O mapeamento dos trinta e cinco artigos (vinte e um no ano de 2012 e catorze no ano de 2014) permitiram o reconhecimento de cinco movimentos característicos do ensino de Design no Brasil, dentre os quais: os métodos e procedimentos necessários à formação do *designer*; as necessidades projetivas e interdisciplinares; as críticas à inoperância em maior diálogo social e as dificuldades de articulação do ensino com cenários variáveis de mercado; a permanente aderência do ensino atual às práticas das escolas pioneiras e por, último, três práticas educativas experimentais que, parecem, escapam das convencionais.

2.1.1 Conjuntura geral

A formulação de uma conjuntura geral para o ensino de Design no Brasil ocorre a partir da articulação entre métodos e procedimentos anunciados como necessários à formação do *designer*. Seus enunciados se repetem oferecendo um quadro geral.

Em meio às abordagens relativas aos métodos de ensino encontram-se elencadas: a frequente mediação tecnológica nos espaços educativos (NECYK et al., 2014); os investimentos na intervenção docente que resultam em maior engajamento discente na solução dos problemas (SILVEIRA et al., 2012); a criação de artefatos² que favoreçam o ensino e a aprendizagem (MARTINS; MEYER, 2012; HEYDRICH; SILVEIRA, 2014; SPERB, 2012) e a promoção da aliança intermitente dos conteúdos com os processos de produção e mercado (CARVALHO, 2014; MENDES; NOJIMA, 2012).

² Martins e Meyer (2012) produziram um Jogo de Cartas para incrementar o ensino de Projeto de Produto. Heydrich e Silveira, (2014) usaram a reconstrução do jogo “Cubos Modulares” para o estudo do Design de Superfície. SPERB et al. (2012) criaram um Sistema de Letramento de Fatores Projetuais (LFP) para dar condições intelectuais que gerencia a inter-relação entre as diferentes necessidades projetuais do Design Industrial que sejam - (i) Necessidades Projetuais (aspectos mercadológicos, aspectos socioculturais, aspectos socioambiental e sistema produto/Design), (ii) Necessidades Desenhistas (Fabricador, Desenhador e Obtentor) e (iii) Necessidades Estratégicas (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças).

No que se refere aos procedimentos, são destaques: a necessidade de desenhar bem qualquer produto – pois aprender a desenhar também é aprender a ver – a visão de processos de produção (MENDES; NOJIMA, 2012); a aposta na experiência com a modelagem que permite a investigação da plasticidade e do comportamento dos materiais para execução de protótipos (RAMOS; BOCCARA, 2014; SEGALIN, 2012); a adoção da prática de solucionar problemas reais especialmente os de ordem prática (CADENA et al., 2014; HEYCRICH; SILVEIRA, 2014; RAMOS; BOACCARA, 2014) e a avaliação e defesa da revisão curricular constante para a inserção de novas disciplinas curriculares, a exemplo da Infografia, como aponta Miranda et al. (2012) e do Design Universal, defendido por Maia (2012).

2.1.2 Necessidades projetivas

As necessidades projetivas estabelecem forte influência no ensino de Design. Parte da formação é dedicada ao desenvolvimento de projetos, o que acaba por dirigir e influenciar procedimentos e métodos de ensino. Alguns pontos anunciados como necessários ao cumprimento das etapas projetuais são: a integração das disciplinas e a experimentação em atelier/laboratórios (ambientes distintos das salas de aula convencionais) (SILVA et al., 2014); a sistematização de documentação, análise e redirecionamento dos resultados, garantindo a continuidade e o aperfeiçoamento do processo projetual (SILVA et al., 2014); o trabalho coletivo entendido como um esforço de grupo para resolver problemas, embora a organização do trabalho seja apontada pelos autores como individual, contudo, a execução e o cumprimento são em equipe (MARTINS; MEYER 2012) e, por último, a necessidade urgente de desenvolver produtos sustentáveis com ciclos de vida³ prolongados (MARQUES; 2012; MORAES et al., 2012).

³ A análise do ciclo de vida do produto desempenha um papel importante e ao mesmo tempo difícil de mensurar e analisar. Outros aspectos são a desmontabilidade (criação de produtos com menos materiais e com maior facilidade de desmonte – *DFDisassembly*) dos produtos e a seleção do material adequado. Os problemas ambientais, quando considerados na atividade de Design, agregam diferenciais e qualificam potencialmente o projeto. O Design pode apresentar quatro níveis fundamentais de interferência: o *redesign* ambiental do existente; o projeto de novos produtos ou serviços que substituam a partir dos atuais; o projeto de novos produtos/serviços intrinsecamente sustentáveis, e a proposta de novos cenários que correspondam ao estilo de vida sustentável (MANZINI, 2002).

Outra linha que recebe destaque dentre as necessidades projetivas é a interdisciplinaridade vista como uma necessidade imbricada em qualquer projeto, pois ela visa ultrapassar a fragmentação do conhecimento. O *designer* trabalha integrando métodos e teorias de diversas disciplinas. As aplicações em projetos surgem a partir de disciplinas agregadas, capazes de unir diferentes áreas do conhecimento a fim de desvendar fenômenos incompreensíveis com os saberes de apenas uma disciplina (SELAU; VIEIRA, 2014; MIRANDA et al., 2012; SCHERER et al., 2012; ALMEIDA et al., 2012a).

As habilidades desenvolvidas nas metodologias de projeto são evidenciadas como definidoras de um *designer* qualificado. Elas proporcionam a mobilização de recursos, o trabalho individual e em equipe, o raciocínio lógico, a transferência de conhecimentos entre áreas, a argumentação e a comunicação de ideias (MARTINS E MEYER, 2012; NECYK et al., 2014; HEYCRICH; SILVEIRA, 2014).

As necessidades projetivas são presididas pela integrações de métodos, conhecimentos e teorias de diversas disciplinas, acabando por empunhar uma prática interdisciplinar, o que resulta em uma espécie de legitimação de um modo interdisciplinar de ensinar Design. É imperativo considerar o máximo de possibilidade e saber de tudo um pouco para ajudar no desenvolvimento de projetos bem sucedidos. Essa legitimidade move as práticas de um professor naquilo que existe entre o ensino de conteúdos e o acompanhamento de desenvolvimento de projetos, ou seja, entre o ensino e aquilo que será criado.

2.1.3 Críticas

A presente seção está dividida em duas partes, uma composta pelas críticas históricas e, outra, pelas atuais; todas comprometidas com os modos de ensinar.

A primeira aponta para a dificuldade herdada pelo Design em estabelecer um diálogo social, desde a criação dos primeiros cursos no Brasil, em virtude da insistência no acompanhamento e reprodução de tendências internacionais em detrimento da valorização do contexto local. Segundo Carvalho (2012), dentre as características históricas da Escola Superior de Desenho Industrial UERJ – ESDI (primeira escola de Design no Brasil), sua forte referência ao currículo da Escola de

Design de Ulm foi tema de questionamentos durante muito tempo. Enquanto alguns apontavam a descontextualização da realidade sociocultural brasileira e a falta de participação dos setores produtivos, outros acreditavam que a escola brasileira não fora caracterizada rigorosamente segundo os padrões originais da alemã HfG-Ulm, mas tivera apenas uma orientação técnico-produtiva. Parte do problema teve consequência no estado incipiente do parque industrial brasileiro se comparado a outros países mais desenvolvidos (BAHIA et al., 2012). Em resumo, no passado, importou-se um modelo de ensino incapaz de levar em conta as peculiaridades locais e os limites do parque industrial da época. Desse modo, o Design acabou sendo visto como uma atividade de elite pela dificuldade em estabelecer diálogo social.

A segunda parte das críticas tem foco mais atual e questiona a preparação, a capacidade e a adaptação dos modos de ensinar perante os cenários variáveis, os quais consideram experimentação e flexibilidade para *inovação social*. Esse último conceito, de acordo com Krucken e Mol (2014), está ligado à capacidade de uma sociedade em solucionar seus próprios problemas e se relacionar com praticamente todas as questões que nela interferem de modo geral, e acabam por configurá-la. Indica o esforço social direcionado a solucionar problemas comuns e amplamente reconhecidos os quais empresas e soluções tecnológicas falharam ao oferecer ou não resposta.

As academias são criticadas por desenvolver competências centradas no indivíduo, algo na contramão da inovação – que exige trabalho em equipe e outras habilidades, tais como interatividade, escuta, ações em diferentes contextos, gestão da informação e análises sistêmicas. Essas competências, se faltosas na formação, enfraqueceriam a geração de inovações no âmbito social (KRUCKEN; MOL, 2014; MOUCHREK; KRUCKEN, 2014).

Um exemplo de abordagem voltada à inovação social se encontra no *Dream: in Brazil*⁴. O projeto é promotor de inovação aberta e Design estratégico, na Índia,

⁴ O projeto internacional *DREAM:IN Brazil* iniciou em janeiro e fevereiro de 2011 na Índia e, e desde 2012, é realizado no Brasil. O objetivo é a aplicação do *Design thinking* – que é um conjunto de métodos e processos para abordar problemas, relacionados a futuras aquisições de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções que considerada a capacidade para combinar empatia em um contexto de um problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto. Também visa criatividade para geração de soluções para o contexto. Adotado como uma forma de abordar e solucionar problemas, a principal premissa é que, ao entender os métodos e processos que designers usam ao criar soluções, indivíduos e organizações seriam capazes de se conectar e revigorar seus processos de criação a fim de elevar

EUA e Brasil. Ele comporta uma mudança substancial na linha de partida da investigação, pois questiona aos usuários das cidades acerca de seus sonhos, em relação às temáticas urbanas⁵ (valorização da cidade e do patrimônio cultural urbano). O projeto em questão produz uma variação e outras possibilidades de novas soluções. Imaginar a cidade dos sonhos é diferente de elencar seus problemas atuais. O levantamento dos problemas, geralmente, parte do já sabido; o fato novo está na abordagem que permite escapar de algo conhecido. A escuta das pessoas sobre seus sonhos acerca de uma vida melhor pode conter outros problemas ainda não pensados/inventados. Certamente, colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto pode gerar resultados desejáveis para elas. Contudo, para o mercado, tais sonhos/resultados somente são considerados se forem, ao mesmo tempo, financeiramente interessantes e tecnicamente possíveis.

2.1.4 Memórias das escolas pioneiras de Design

As escolas pioneiras de Design continuam influenciando o ensino atual. Elas são responsáveis por um conjunto de fatos e elementos que contribuíram para cobrir o planeta de coisas e inspiram as pessoas de acordo com o pensamento e a cultura de massa, de acordo com sua origem e necessidade. Sua existência permitiu ao homem intensificar a subjugação do material, criar tecnologias de seriação, abastecer e melhor organizar o mundo material dos viventes.

Quem são elas, as escolas que se tornaram acontecimentos? Destaco o Instituto de Artes Decorativas de Weimar, posterior Bauhaus, Ulm, Vkhutemas, New Bauhaus e no Brasil, ESDI. Consideradas matrizes iniciais do ensino de Design pelo

o nível de inovação. No projeto o *Design thinking* atua na identificação, desenvolvimento e implementação de políticas públicas e negócios empreendedores. O *DREAM:IN* é uma iniciativa global, envolvendo universidades na Índia, no Brasil, na Austrália e nos Estados Unidos. O projeto no Brasil comporta seis universidades, representando as cinco regiões brasileiras que implementaram o método em 2012: PUC-Rio, ESPM-São Paulo, UEMG-Belo Horizonte, Unisinos-Porto Alegre, UnB-Brasília, UFMA-São Luís. O projeto conecta o Instituto Vivarta e as universidades brasileiras com alunos, participantes e idealizadores de outros países (KRUCKEN; MOL, 2014). Site: <http://www.dreamin.com.br> <http://www.newschool.edu/parsons/subpage.aspx?id=64962>.

⁵ As pesquisadoras do Projeto Piloto no Brasil *Dream:IN Brazil* coletaram vídeos indagando sobre os sonhos dos moradores e trabalhadores de cada cidade com o objetivo de aplicação ao *design thinking*. O projeto trabalhou na identificação, desenvolvimento e implementação de políticas públicas e negócios empreendedores (KRUCKEN; MOL, 2014).

pioneirismo na produção das ideias e pela geração de produtos que se tornaram referências. Elas são os pilares constitutivos definidores de regras, ações e intenções que firmaram mudanças significativas na produção dos artefatos.

Referenciar as escolas pioneiras torna-se obrigatório visto que os autores apontam forte aderência aos modelos que delas emergiram no ensino atual do Design. (SEGALIN, 2012; CARVALHO, 2014; ALMEIDA et al., 2012a; MANJABOSCO, 2012; ALMEIDA et al., 2012b; CARVALHO, 2012).

Bauhaus foi a evolução do anterior Instituto de Artes Decorativas e Industriais, fundado em 1901, em Weimar (Alemanha). Posteriormente, em 1919, com a liderança de Walter Gropius, recebe o nome de Staatliches Bauhaus. A escola incentivava a criatividade, rejeitava a ornamentação em favor da funcionalidade, compondo um movimento altamente politizado, com um caráter radical que muitos consideravam socialista (BALESTRIN, 2014). Outros autores identificam que o legado da Bauhaus trouxe experiências novas e parâmetros pedagógicos, em especial, o de lecionar projetando em virtude de uma necessidade usual e o empenho dos estudantes em compreender os processos produtivos muito próximos dos aspectos fabris em aulas oficinas. Tais aulas eram ministradas pelo Mestre da Forma (artista) e pelo Mestre Artesão (artesão). Ambos procuravam fomentar e desenvolver as capacidades artísticas e manuais no estudante, de forma unificada. (SEGALIN, 2012; ALMEIDA et al., 2012a; CARVALHO, 2012). A Figura 1 contém um registro fotográfico que permite visualizar estudantes e professores da Bauhaus em aula visualizando algumas maquetes e protótipos.

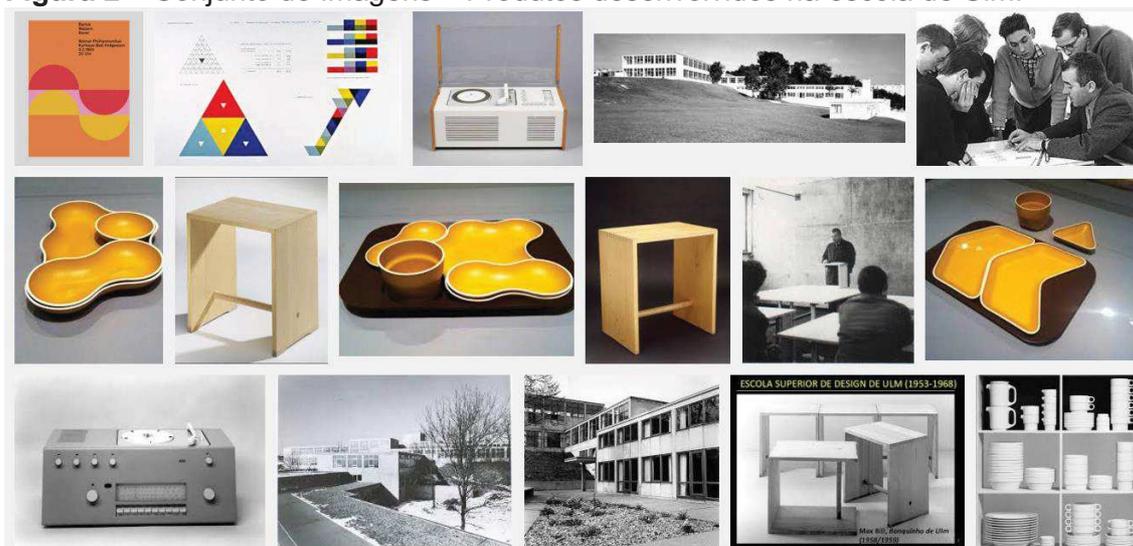
Figura 1 – Fotografia de Otto Umbehrr.



Fonte: Josef Albers Preliminary Class Group Critique. Bauhaus Dessau, 1928-1929.

A Escola de Design de Ulm (em alemão Hochschule für Gestaltung Ulm) HfG – fundada em 1953 por Max Bill, entre outros, promovia os princípios da Bauhaus. A escola funcionou até seu fechamento, em 1968, por motivações políticas e financeiras. Sua meta era um novo projeto democraticamente inspirado na unificação da educação com a política, a pedagogia e o Design. O curso básico da escola Ulm visava o treinamento manual dos estudantes, pois acreditava no aprimoramento da coordenação motora como forma de disciplinamento intelectual. Os processos de Design deveriam ser elaborados a modo consciente e controlados. Cabe relatar que Ulm não possuía um currículo fixo, sendo assim, as aulas eram constantemente reformuladas. A escola, por isso, definia-se como um experimento (SEGALIN, 2012). A Figura 2 oferece alguns produtos, criados na escola, desvinculados de aspectos de ornamentos rebuscados.

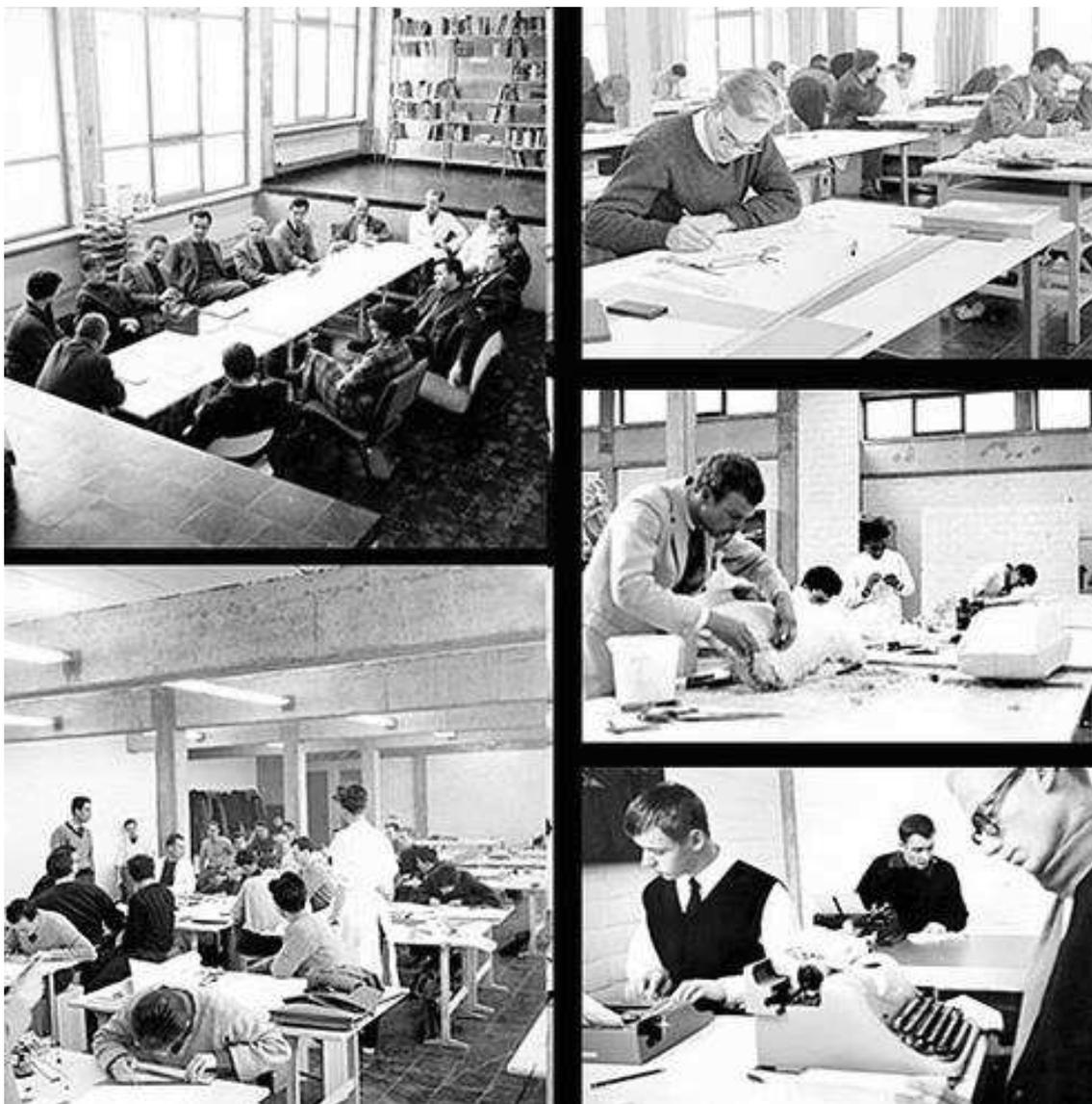
Figura 2 – Conjunto de Imagens – Produtos desenvolvidos na escola de Ulm.



Fonte: Linha Cronológica do Design. Disponível em: <https://tecnicidade.weebly.com/escola-de-ulm.html>. Acesso em: fev., 2016.

A Figura 3, apresenta fotografias da execução de trabalhos técnicos ocorridos em estúdios e em laboratórios com aulas oficinas, em salas de aulas específicas de Ulm. Percebe-se que a utilização de uma mesa de grandes proporções para reuniões é atualmente bastante recorrente nos cursos e escritórios de Design, bem como as mesas de desenho com régua paralela. Em uma das imagens estão as máquinas de escrever, hoje substituídas por *laptops*, *tablets* e computadores.

Figura 3 – Conjunto de Imagens – Aulas da escola de Ulm.

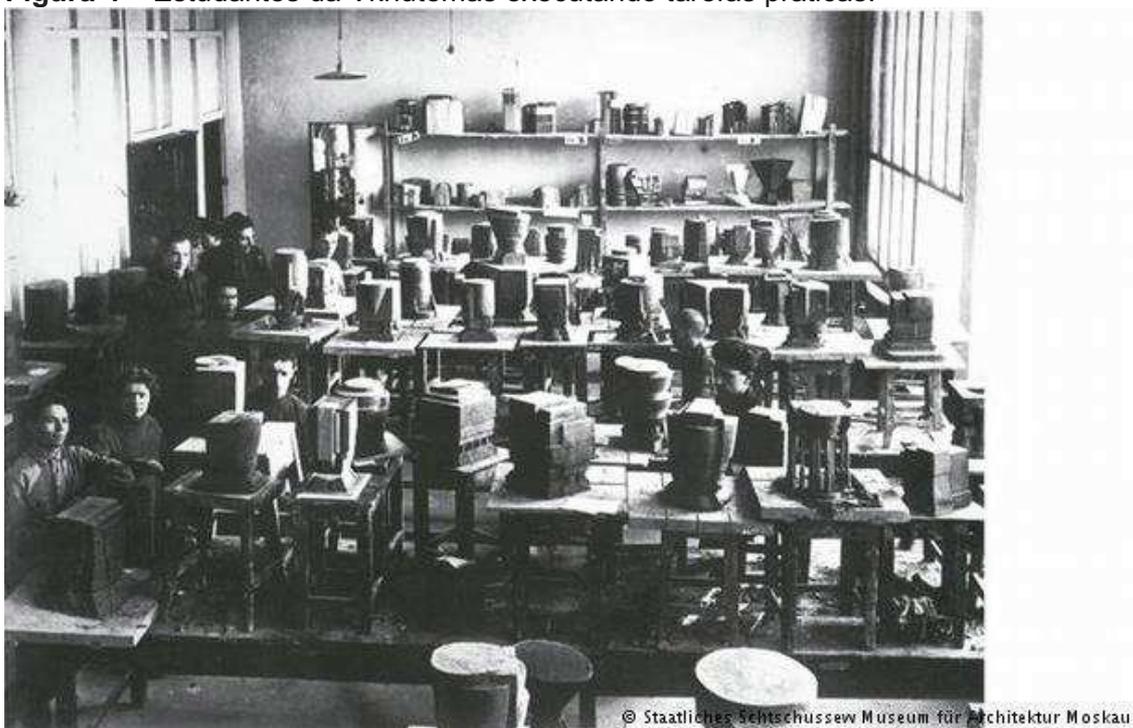


Fonte: Linha Cronológica do Design. Disponível em: <https://tecnicidade.weebly.com/escola-de-ulm.html>. Acesso em: fev., 2016.

A escola Vkhutemas (ou Vhutemas), que existiu em Moscou entre 1920 e 1930, teve uma influência menor comparada à Escola Bauhaus. Dentre seus professores mais renomados estavam Wassily Kandinsky e El Lissitzky. Uma parte importante do método de ensino era a aposta em um curso básico preliminar, obrigatório para todos os estudantes, independentemente da especialização futura. O curso tinha como base elementar a combinação de disciplinas artísticas e científicas com conteúdos sobre formas plásticas e cores. O desenho era considerado fundamental, assim como investimentos nas relações entre cor e forma e nos princípios da composição espacial. Essa base elementar era semelhante à da Bauhaus, ou seja, era obrigatória

no primeiro ano de estudos. O trabalho técnico ocorria em estúdios e laboratórios cujas aulas também eram oficinas. A escola Russa teve seu funcionamento paralelo a Bauhaus com uma diferença expressiva. Nela, qualquer um, mesmo sem conhecimentos especiais prévios, poderia estudar, pois as vagas abertas por decreto pelo governo soviético ocasionaram impacto em relação ao número de estudantes. No primeiro ano, as Vkhutemas registraram duas mil matrículas, enquanto que, na Bauhaus, estavam inscritos somente 150 estudantes. Eles se distribuíam entre as faculdades de Pintura, Escultura, Têxteis, Gravura, Cerâmica, Madeira e Metalurgia. A escola alemã oferecia destaque ao Design industrial e, nas oficinas russas, o foco estava na Arquitetura (SEGALIN, 2012). A Figura 4 apresenta a fotografia de um laboratório de maquetes de Vkhutemas⁶ na qual podemos ver o número de protótipos tridimensionais que sugerem a construção de objetos e a importância dada à modelagem e à composição espacial.

Figura 4 – Estudantes da Vkhutemas executando tarefas práticas.



Fonte: Registro fotográfico do Museum Für Architektur Moskau.

⁶ Disponível em: http://franksvensson.blogspot.com.br/2014_12_01_archive.html. Acesso em: fev., 2016.

A primeira escola nas Américas é estadunidense a New Bauhaus American School of Design, fundada em 1937 por László Moholy-Nagy, professor de Design conhecido por ter lecionado na Bauhaus. O corpo docente formado em sua maioria por exilados e ex-professores da Bauhaus sob a direção de Moholy Nagy. Seu legado histórico difundiu, nos EUA, o ideário da Bauhaus, somado às outras conquistas, como o amadurecimento significativo do Design Gráfico e da Fotografia norte-americanos. Hoje, o Instituto de Design (ID), do Instituto de Tecnologia de Illinois (IIT), está localizado em Chicago.

E, finalmente, a primeira escola de Design no Brasil, Escola Superior de Desenho Industrial, fundada em 1963, no Rio de Janeiro, foi pioneira ao contemplar um currículo mínimo para cursos de Bacharelado em Desenho Industrial. A ESDI, inicialmente, recebeu influência do ensino da Escola de Ulm na sua estrutura curricular. Entre seus fundadores constava a presença de ex-alunos de Ulm como Alexandre Wollner, Décio Pignatari e Karl Heinz Bergmiller (ALMEIDA et al., 2012a).

O estado do Rio de Janeiro foi o pioneiro na formulação de um currículo pleno para o curso de Bacharelado em Desenho Industrial o que tornou a ESDI uma referência nacional. Mas, antes disso, outras instituições de São Paulo já ofertavam conteúdos e disciplinas isoladas de Desenho Industrial e Comunicação Visual o que acabou por fomentar disputas entre os dois estados brasileiros com histórico e tradição de competições entre si. Segundo Carvalho (2012), como exemplos desta fase constam o Instituto de Arte Contemporânea – IAC (1951) e a Escola de Artesanato do Museu de Arte Moderna – MAM (1952). O primeiro oferecia cursos de desenho industrial, fotografia, propaganda e comunicação visual, enquanto que a segunda, capacitava profissionais de nível técnico para a indústria gráfica. O MAM ainda contribuiu para um novo cenário artístico nacional, ao receber, em suas instalações, as Bienais Internacionais de São Paulo, que são eventos significativos para a cultura nacional e latino americana.

Em 1962, disciplinas específicas de Desenho Industrial e Comunicação Visual foram introduzidas na grade do Curso de Arquitetura da FAU-USP, passando à frente da ESDI-RJ, como consta no levantamento de estudos sobre este campo acadêmico elaborado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (ALMEIDA et al., 2012a).

Em São Paulo, no ano de 1970, foi aprovada, pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, a implantação dos Cursos de Desenho Industrial, Comunicação Visual, e

Desenho e Plástica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Mackenzie. A escola paulista foi pioneira, no Estado, na implantação de conteúdos de Design.

Outro resgate nos escritos Almeida et al. (2012a) foi a composição das diretrizes pedagógicas do Curso da Universidade Presbiteriana Mackenzie desde sua origem, no ano de 1970. Em 2009, com o intuito de articular ensino, pesquisa e extensão na área do Design, três eixos temáticos foram estruturados e implantados na base conceitual do Curso na Mackenzie: Teoria e Crítica, Projeto e Sustentabilidade. A conformação dos eixos resultou em uma atividade chamada Projeto Integrado PI, na qual o objetivo era efetivar a interdisciplinaridade e ampliar o raciocínio criativo dos estudantes.

As origens do ensino paulistano de Design também foram investigadas por Carvalho (2012) com foco na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP)⁷. A FAAP visava preparar os docentes do campo da educação visual com um currículo mínimo (1969), racionalista e fundamentado nos ensinamentos da ESDI, esta última como já se sabe, baseada na Escola de Ulm, o que sugere um alinhamento das propostas educacionais brasileiras com a pioneira escola alemã.

Carvalho (2014) também destaca a tradição bauhausiana na origem do ensino do Design; na Mackenzie, seu trabalho percorre os rastros em algumas notas do caderno⁸ do arquiteto Lívio Levi – um dos pioneiros do ensino de Design em São Paulo. Elas apresentam indícios de uma organização baseada na tradição como análise elementar, desenho de produto simples, projeto de equipamento para uso em direta relação com o corpo humano, projeto de objetos complexos para uso humano, desenvolvimento de projeto completo desde análise escrita até modelo final, dentre outros. De tudo, destaca as aulas oficinas, declarando a importância conferida à abordagem conceitual e tecnológica.

⁷ Fundação Armando Álvares Penteado: Armando Álvares Penteado (1884-1947) foi um cafeicultor empresário e mecenas brasileiro, admirador das artes e colecionador de considerável número de representativas obras de autores nacionais. Penteado dedicou parte de sua fortuna à expansão deste campo da educação visual na cidade de São Paulo (CARVALHO, 2011). Atualmente, além do Museu de Arte Brasileira, a Instituição investe na área cultural por meio do Teatro FAAP, do Colégio FAAP, a biblioteca (criada em 1959) e de sete faculdades. A Faculdade de Artes Plásticas conta com nove cursos, dentre os quais estão os de Desenho Industrial, Desenho Industrial com habilidade em Design de Produto, Desenho Industrial com habilidade em Design Gráfico, e Design de Moda. (Disponível em: www.emec.mec.gov.br/emec. Acesso em: set., 2011).

⁸ Caderno de Notas, 1967. Fonte: Acervo de Marília Levi.

As aulas oficinas também são destacadas por Manjabosco (2012). O autor pesquisou as práticas para consolidação de uma modernidade industrial no Rio Grande do Sul no início do séc. XX buscando as origens da industrialização e do ensino de Artes e Ofícios no Sul do país. A oficina compunha a ideia central sobre a maneira de difundir o conhecimento da Ciência pela Educação em uma premissa de cotidiano fabril, entendido, na época, como fundamental no processo de construção de uma república moderna. Segundo o autor, para os positivistas, somente através da educação haveria a modernização da produção difundida pelo conhecimento científico. O processo fabril era um entrave para o progresso conciliador de máquinas a vapor e da produção artesanal. A prática e a chefia das oficinas carregavam consigo a ideologia de progresso diante de uma modernidade industrial, afinal, progresso era sinônimo de industrialização. As chefias das oficinas eram reservadas e destinadas aos desfavorecidos por isso necessitavam de uma qualificação técnica e específica para a produção fabril. Em suma, os autores resgatam as direções da Bauhaus como a síntese estética oriunda estipulada pela integração da arte aplicada a indústria e a síntese social que procuravam satisfazer as necessidades de ampla camada da população tornando os elementos mais utilitários e menos estilizados, legado esse permanente até os dias atuais.

Quanto aos pontos de aderência atuais, identificados dos métodos de ensino advindos dos modelos das escolas pioneiras, podemos reunir:

- Liberdade criativa, que rejeita a ornamentação em favor da funcionalidade;
- Interdisciplinaridade entre Artes, Ciências e conteúdo industrial;
- Desenho fundamental, assim como investimentos nas relações entre cor e forma e nos princípios da composição espacial;
- Trabalho prático com modelos físicos e técnica desenvolvidos nos estúdios em aulas oficinas (espinha dorsal);
- Projeto integrado com uma necessidade de uso e empenho em compreender processos produtivos do cotidiano fabril.

Os tópicos levantados descrevem igualmente ações contemporâneas o que permite anunciá-los como elementos donos de uma virtualidade atualizada, revisitados e recriados nos modos de ensinar e aprender Design na contemporaneidade. Existe, neles, uma duração recriada no “movimento de atualização que só se faz por

diferenciação, por linhas divergentes e cria pelo movimento próprio outras tantas diferenças de natureza” (DELEUZE, 1999, p.36).

Assim as práticas de Design atual repetem e mantêm ações originais das escolas pioneiras; elas ocorrem pelo exercício da reconhecimento daquilo que já se sabe sobre a área.

2.1.5 Práticas de ensino que escapam às convencionais

Os relatos oferecidos até o momento não apresentam variações para o ensino de Design. Contudo, três textos (SEGALIN, 2012; RAMOS; BOCCARA, 2014; MARGARITES, 2014) oferecem o incomum ao romper com aspectos tradicionais do Design, em uma espécie de prática escapatória. Tais práticas revelam uma variação nos modos de ensinar Design.

No primeiro texto, Segalin (2012) apresenta um sentido produzido pela mão na massa – da modelagem. Para a autora, existe um *aprender fazendo* no qual os modelos físicos são os protagonistas. Enquanto o estudante materializa um objeto, seu entendimento é favorecido e beneficiado durante a composição do modelo físico. A modelagem se torna significativa na elaboração do problema – *feita para pensar*, resguardando, na materialidade atingida, toda informação oriunda e possível daquele corpo. Ela admite a investigação da plasticidade e do comportamento dos materiais durante a execução do protótipo. Desta forma, “o pensar com as mãos permite aos estudantes experimentarem novos materiais, formas, limitações, aprimorar o repertório pessoal e adquirir uma nova percepção do projetar” (SEGALIN, 2012, p.804). Segalin também adverte que, apesar de a modelagem ser facilitadora para aperfeiçoar a relação homem/produto, ela é desvalorizada no ensino pelos fatores tempo e custo.

O motivo pelo qual considero que essa prática escapa aos aspectos tradicionais do ensino de Design é a afirmação de uma produção incomum. A autora afirma que a modelagem serve para pensar, enquanto as formas de expressão do objeto são testadas até serem definidas. Para Zordan (2010, p.9), “criar na matéria é sempre um trabalho, exercício de uma vontade obstinada sobre a força do material [...] A matéria fala, ensina, intercepta”. Um passo adiante seria ver a modelagem não só como

testagem da materialidade da forma de expressão do objeto, mas, também, como potência para a elaboração de novos problemas na forma em si, extraindo diferença nesse processo. “Não é somente expressar-se, é possibilitar que esse material também se expresse” (MEIRA, 2003, p.22).

No segundo texto, um experimento associa pesquisa e ensino na reconstituição dos figurinos do Ballet Triádico da Bauhaus, (ver Figura 5). O experimento interroga, de início, se valeria a pena investir tempo e energia no aprendizado de uma técnica tão específica, a reconstituição dos figurinos, não somente pelo aspecto formal bem como em função do emprego dos materiais (RAMOS; BOCCARA, 2014).

Figura 5 – Doze Figurinos do Balé Triádico de Oskar Schlemmer – Apresentação parcial no Teatro Metropol de Berlim, 1926.

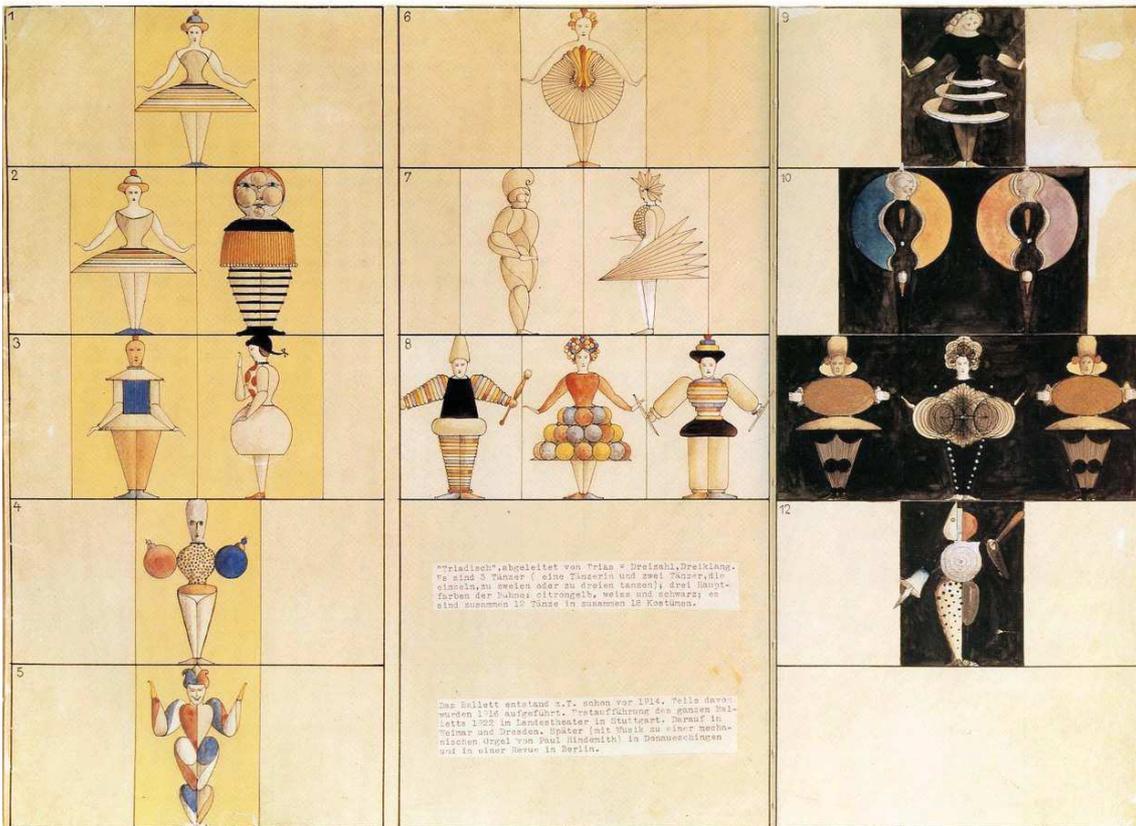


Fonte: RAMOS; BOCCARA (2014, p.1296).

O método de reconstituição dos figurinos do Ballet Bauhaus deveria ser descrito e replicado (ver Figura 6) porque contem todos os passos da investigação sobre a plasticidade e o comportamento dos materiais usados na execução de protótipos industriais em múltiplos materiais (gesso, arame, estopa, madeira, resinas, fibra de vidro, borracha de silicone, espuma de poliuretano, papelão, colas e pigmentos). Os figurinos da Fundação Bauhaus Dessau, reconstituídos no Centro Universitário Senac

Santo Amaro, e são doados para o acervo da Fundação Bauhaus Dessau, da Alemanha (ver Figura 7). O caminho investido preocupou-se em não repetir os procedimentos, ao adotar o improviso e adaptabilidade das condições (RAMOS; BOCCARA, 2014).

Figura 6 – Desenhos originais de Oskar Schlemmer para o figurino do Ballet Triadico.



Fonte: RAMOS; BOCCARA (2014, p.1295).

Figura 7 – Conclusão da Pesquisa: em cena os dezoito figurinos, em 30/abr. 2010. Palco do Centro de Convenções do C. U. SENAC.



Fonte: RAMOS; BOCCARA (2014, p.1302).

O intento de reconstruir os figurinos mobilizou conhecimentos e a busca por outros materiais que igualmente permitiriam chegar à forma do passado. A proposta de chegar a um produto predeterminado pode, a princípio, não parecer muito criativa, mas os desafios da recriação dizem de um ponto de chegada, mas nada sobre as linhas a serem percorridas. Dessa forma, considero essa prática de ensino escapatória das convencionais, incomum.

O terceiro e último texto mostrou peças que têm inspiração na Literatura para a elaboração de *briefings* com licenças poéticas⁹. O exercício tratou de criar marcas e peças gráficas a partir dos sentidos produzidos pela leitura do livro *Cidades Invisíveis*, do escritor Ítalo Calvino (MARGARITES, 2014). Embora a professora tenha direcionado a uma única obra literária específica, a qual produziu sentidos pela leitura que ela fez, o exercício de toda forma, parece resistir à lógica do mercado, oferecendo uma espécie de desvio da norma, deslocando figuras tradicionais do Design, como o cliente, o negócio e o público-alvo. A proposta tenciona e desmonta a finalidade produtiva das peças gráficas – abastecendo-se da Literatura no desenvolvimento de

⁹ É uma espécie de erro proposital de que o poeta/autor lança mão para fazer com que uma determinada linha seja reforçada e ganhe luz. Este recurso não mostra o desconhecimento do autor para com determinado tema, mas sim, demonstra, em muitos casos, que ele domina o tema em questão, ao ponto de ser capaz de usá-lo de modo aparentemente indevido apenas para reforçar um ponto de vista. Disponível em: <http://www.colegioweb.com.br/portugues/como-funciona-a-licenca-poetica.html#ixzz3sYFK4L00>. Acesso em: nov., 2015.

peças que dão visibilidade aos nomes das cidades inventadas por Marco Polo ao imperador Kublai Khan.

As peças gráficas oriundas dos sentidos produzidos pela Literatura provocou uma variação nos atores tradicionais do Design. O intento de construir peças gráficas para cidades invisíveis cria espaço para algo diferente, tornando as peças respostas visuais aos afetos literários apresentados pela professora. Isso acaba por deslocar em parte o cliente, o negócio e o público-alvo tradicionais. O exercício de construir formas de expressão gráfica para a Literatura de Calvino resguarda uma fissura, um afastamento das figuras tradicionais e da complexidade dos sistemas produtivos do Design, assim, considero que essa prática de ensino tem algo que escapa das convencionais.

Os três textos citados (SEGALIN, 2012; RAMOS; BOCCARA, 2014; MARGARITES, 2014) parecem operar um desvio da norma e resistir às lógicas pré-estabelecidas das práticas tradicionais do ensino de Design. Eles esqueceram a finalidade da produção, abriram espaço para uma outra forma de acontecer, permitindo escapar e variar. Na modelagem, na recriação e na Literatura, a direção do ensino feriu as formas tradicionais de produzir Design, escaparam de sua orientação. Ambas as propostas tensionaram os modos tradicionais de produzir Design, por meio de práticas experimentais oriundas de seus interstícios, possíveis de serem produzidas em espaços menos reguladores.

Encerrando a temática relativa ao ensino de design no Brasil, organizada nos cinco movimentos, é possível dizer da utilidade positiva da revisão de literatura realizada. O que não se cumpre é o esgotamento pleno do conteúdo, algo sempre ilusório, em qualquer revisão desse tipo. Contudo, sobre a constituição do objeto bruto *ensino de Design* foi possível chegar, em parte, à sua conjuntura atual, à sua forma de operar com necessidades projetivas e interdisciplinares, às suas críticas de inoperância com o diálogo social e às suas dificuldades com cenários variáveis, bem como às aderências atuais com as práticas das escolas pioneiras. Por último, foram destaques as práticas de ensino incomuns, aquelas que escapam das convencionais através de suas experiências com modelagem, reconstituição de figurinos e Literatura.

De tal modo, essa breve revisão sobre o ensino de Design orienta um espaço de instalação da pesquisa na observação do que constitui sua estrutura. Levantar esses cinco movimentos torna possível dizer de alguns dos modos de seu funcionamento.

2.2 A CRIAÇÃO NO ENSINO DE DESIGN NO BRASIL

Durante a revisão de literatura me dediquei a levantar aspectos daquilo que se assume como criação em meio ao ensino do Design. Tais aspectos foram reunidos a partir de um *corpus* de dezenove artigos (doze do ano de 2012 e sete do ano de 2014) extraídos do evento P&D, conforme declarado. O critério de seleção se deu pela busca da palavra ‘criação’ contida nos títulos dos artigos, como também já mencionado. A apreciação e análise realizadas mapearam cinco aspectos: 1) *criação de produtos que superam críticas*; 2) *agenciamentos com Arte*; 3) *grade de referência*; 4) *entrelaçamentos e contaminações* e 5) *temáticas fronteiriças a criação*.

2.2.1 Criação de produtos que superam críticas

Em meio aos artigos investigados três apresentaram produtos que estabelecem um diálogo social voltado às camadas menos favorecidas, próximos às manifestações culturais e às fragilidades humanas, apontando assim na direção de uma atitude que parece ser o caminho para superação das críticas quanto à dificuldade herdada pelo Design em estabelecer tal diálogo uma vez que desde a criação dos primeiros cursos no Brasil, o Design tem sido visto como uma atividade de elite (BAHIA et al., 2012). O conjunto, dessas criações, supera a crítica, pois estabelece um maior e mais diversificado diálogo com a sociedade. A superação é demonstrada através da constatação da criação de produtos que escapam ao perfil classe A. Dois produtos foram direcionados a aspectos da cultura brasileira que são: os grupos tomadores de chimarrão e aqueles que dançam maracatu. Ampliando os limites de nacionalidade estão as aplicações para grupos possuidores de limitações ou deficientes, como baixa visão ou cegueira.

Os objetos criados mantêm estreito diálogo social, como: sacolas retornáveis com estampas da cultura gaúcha (BALESTRIN, 2014), estamparias de tecidos criadas a partir dos elementos do Maracatu pernambucano (LIMA et al., 2012) e linha de

camisetas com estampas táteis para deficientes visuais (PACHECO et al., 2014). Essas criações demonstram uma variação de postura no ensino do Design ao considerarem os hábitos e os signos da cultura brasileira bem como as limitações humanas, como no caso das estampas para cegos. Os propositores destes objetos se afastam da reprodução e de movimentos servientes de tendências internacionais, dedicados a criação de um Design brasileiro. Não posso afirmar que tais práticas sejam recorrentes no ensino de Design, mas sua existência anima a cena, pois mostra resistência a um tipo de verdade – aquela que pensa o Design como uma atividade dedicada para as elites.

2.2.2 Agenciamentos com Arte: Literatura, Pintura, Arquitetura e Cinema

Apresento, a seguir, artigos que relatam criações do Design que se agenciam com a Arte, entre ao quais o Design de Superfície de uma cerâmica nascida a partir de um poema (ROSSO et al., 2012); o Design de Moda expresso nas peças de vestuário com estampas anatômicas inspiradas nos vetores da Vanguarda Futurista Italiana e da Arquitetura urbana atual (MAROSO; MINUZZI, 2012) e o Design da Informação e composição visual apoiados na construção da atmosfera fílmica de um documentário animado (MARTINS, 2012).

Para Rosso et al. (2012) é possível ver a concepção do projeto de Design de superfície para cerâmica e a adoção de uma nova abordagem. Os autores relatam a tradução de um poema verbal para uma proposta não verbal ao aplicarem os conceitos de Tradução Intersemiótica. Conceito que consiste na tradução, interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, seu papel é o de converter palavras em outras formas de expressão, como os filmes e as peças de teatro que se inspiram em livros, por exemplo. O poema escolhido para a tradução é “O mapa” do poeta gaúcho Mário Quintana. A eleição dá-se por conta de sua representatividade no cenário literário nacional e por reunir características marcantes do poeta. A poesia que dá vida à cerâmica diz assim:

O Mapa

Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...

E nem que fosse meu corpo!

Sinto uma dor esquisita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita
Tanta nuance de paredes
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...

Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar
Suave mistério amoroso
Cidade de meu andar
Deste já tão longo andar!

E talvez de meu
repouso...

(QUINTANA *apud* CARVALHAU, 2008, pp.157-158).

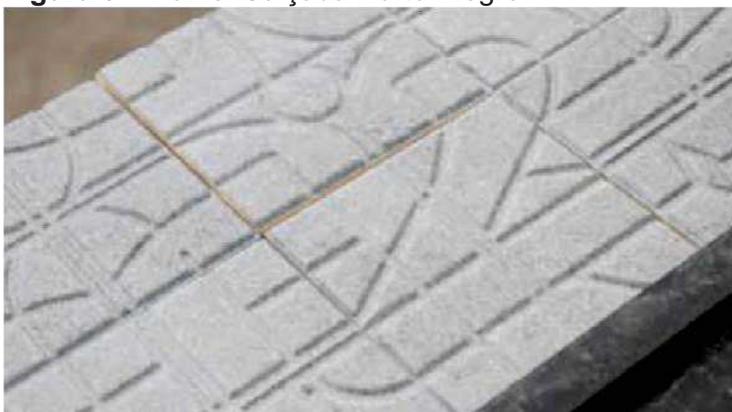
Para Rosso et al. (2012) os sentidos do poema dizem de uma íntima ligação entre o poeta e a cidade de Porto Alegre, em uma mistura de lamento, apreciação e admiração. Para melhor entender a transmutação apresento aqui as Figuras 8 e 9 que trazem o mapa, o desenho de suas ruas e, por último, o resultado do painel com textura de cimento:

Figura 8 – Mapa e Módulo 03.



Fonte: ROSSO et al. (2012, p.2810).

Figura 9 – Painel Calçada Porto Alegre.



Fonte: ROSSO et al. (2012, p.2810).

A cerâmica nascida da inspiração poética resultou na forma de expressão da Figura 9. Os autores avaliaram a transmutação da Literatura como potente, pois permitiu percorrer e experimentar o processo de composição da cerâmica por outra via.

Outra composição de Maroso e Minuzzi (2012) junta estampas para vestuário com a Arte Futurista Italiana¹⁰ e os vetores presentes na Arquitetura urbana atual. O resultado exposto em uma coleção com oito propostas para vestuário masculino agencia Arte e Arquitetura. As peças escapam do consensual e têm a preocupação

¹⁰ O Futurismo italiano foi um movimento que surgiu na intenção de romper com o tradicionalismo cultural. Exaltava a velocidade, a coragem, a audácia, o amor ao perigo, a insônia febril. Glorificava a guerra, o militarismo, o patriotismo, queria acordar o mundo, para o movimento, para o crescimento. Começou pela Itália, criticando museus, cemitérios, a arte estática, que não se move e não produz energia, reação, a arte morta. Teve início na Literatura e avançou para as artes, tornou-se amplo e não deixou de lado o debate político-ideológico. Sua influência chegou à música com instrumentos que produziam diversos ruídos. No teatro com a interação entre palco e plateia e, no cinema associou às características da urbanidade brasileira atual.

final ligada às escalas de reprodutibilidade. As estampas criadas aproximam as manifestações pictóricas da Arte Futurista aos elementos arquitetônicos urbanos.

As estampas inspiradas na abordagem advinda do termo *bricolagem*, usado na Arquitetura. Para Maroso e Minuzzi (2012), bricolar consiste em um modo de construção que executa reparos caseiros a partir de adequações do que se dispõe enquanto material. O criador bricola diante das limitações contextuais. Torna-se um agente inventor de soluções a fim de satisfazer necessidades da vida prática e burlar as limitações encontradas nos contextos. Os designers realizaram a bricolagem ao agenciar vestuário, Arte e Design de Superfície.

As estampas do vestuário foram realizadas em impressão digital sobre tecidos sintéticos conferindo às peças efeitos da anatomia do corpo humano em uma espécie de jogo entre o dentro e o fora. As Figuras 10, 11, 12 e 13 apresentam os resultados dos protótipos dos produtos chamados Segunda Pele e Jaqueta, expostos à esquerda e à direita nas imagens.

Figura 10 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Zang Tumb.



Fonte: MAROSO; MINUZZI (2012, p.3360).

Figura 11 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Muro-Tatuagem.



Fonte: MAROSO; MINUZZI (2012, p.3361).

Figura 12 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Dynamism.



Fonte: MAROSO; MINUZZI (2012, p.3363).

Figura 13 – Protótipos da Segunda Pele e Jaqueta para a Linha Città Nuova.



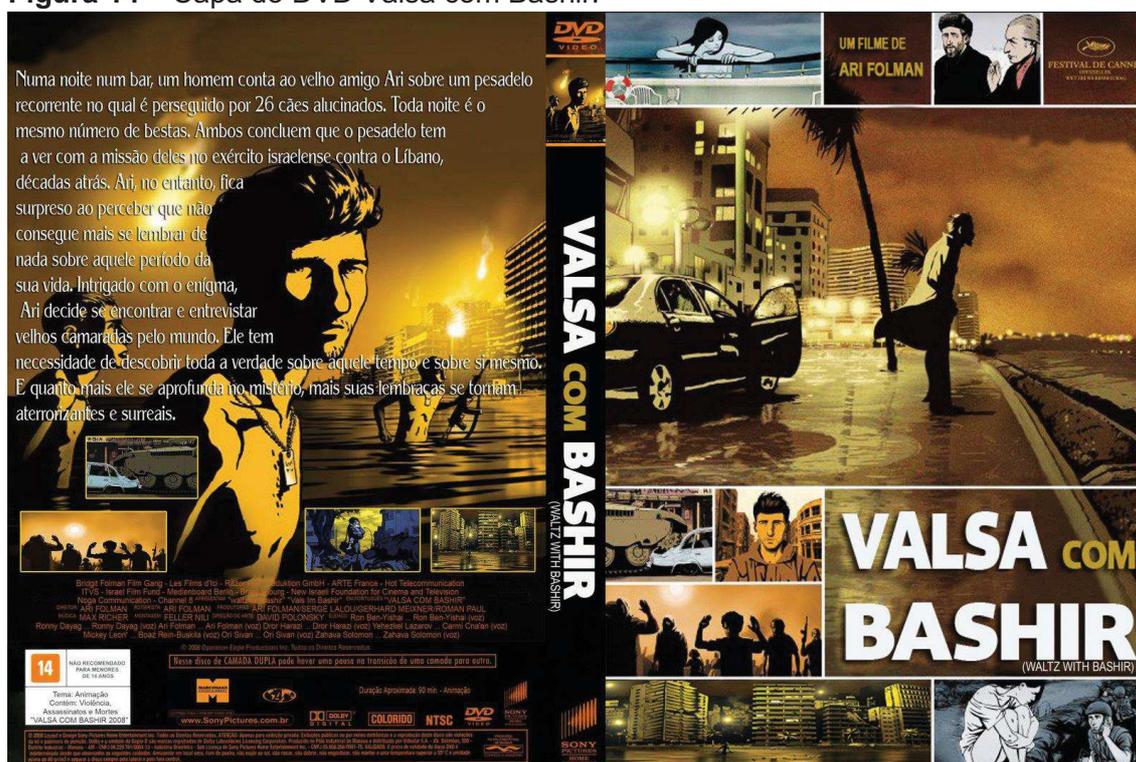
Fonte: MAROSO; MINUZZI (2012, p.3364).

Os resultados assinalam os entrecruzamentos analógicos e digitais no processo criativo compostos por uma hibridização de distantes momentos históricos que alcançaram o diálogo entre a vanguarda futurista e as manifestações urbanas contemporâneas. Para os designers, o projeto teve forte relevância como documento acadêmico, pois experimentaram uma outra possibilidade para o Design de superfície, evidenciando soluções formais e estéticas em uma perspectiva singular para o campo de investigação da estampa.

A última das criações, nesse tópico, agenciada com Arte, apresentada nos escritos de Martins, (2012) oportunizada por um estudo de caso acerca da criação da atmosfera fílmica de um documentário animado – o filme israelense *Valsa com Bashir*, 2008, de Ari Folman. O conceito de *atmosfera* abordado no artigo a define como o *não figurável*, algo intangível e abstrato que, no entanto, pode ter uma presença fundamental no espaço representativo de uma imagem. Segundo o artigo, os estudos sobre a atmosfera tratam de duas categorias: a atmosfera fílmica e a espectral, a proposta recai sobre a fílmica. A preocupação com os aspectos ligados ao processo

de criação da atmosfera plástica deu-se na reconstituição não somente dos fatos, mas também da atmosfera envolvente da Lusitânia¹¹: a bruma densa, as nuvens escuras, a noite assustadora e a sensação de abandono que o navio transmite quando está à deriva no mar escuro e imenso (ver Figura 14).

Figura 14 – Capa do DVD Valsa com Bashir.



Fonte: Disponível em: <https://coversblog.wordpress.com/2009/08/10/valsa-com-bashir-2/>. Acesso em: dez., 2015.

A ilustração e os elementos do Design da Informação oferecem respostas à forma de expressão traduzida do realismo de um documentário para a plasticidade da animação. O uso da animação no documentário, um gênero que tradicionalmente prioriza a representação figurativa realista, revela a valorização e a variação da forma e do Design como um recurso favorável.

Em suma, os três artigos relatam a criação das peças de Design que reúnem interferências mútuas: a cerâmica com a Literatura, a estampa com a Pintura/Arquitetura e, por último, a atmosfera fílmica animada pelo Design da

¹¹ Nome atribuído na Antiguidade ao território oeste da Península Ibérica onde viviam os povos lusitanos desde o Neolítico. A Lusitânia romana incluía aproximadamente todo o território português atual ao Sul do Douro, a Extremadura espanhola e parte da província de Salamanca. Tornou-se uma província romana a partir de 29 a.C. até o fim do vínculo com Roma e entrega aos Alanos, em 411 d.C.

Informação. Os agenciamentos com Arte permitem ramificações entre diferentes áreas em uma proposta única, desprezando totalidades fechadas. Esses três produtos apresentam aproximações e acoplamentos que formam um conjunto de relações sem correspondência direta, em um primeiro momento, ao que foi criado. De todo modo, as conexões foram potentes para produzir uma variação na forma de expressão atingida a cada uma das peças compostas.

2.2.3 Grade de referência (*frameworks*)

Um *framework* é uma grade ou *grid* de referência que une códigos comuns em projetos com mesmas características advindas da regularidade e da semelhança dos elementos. As grades erguem uma consistente estrutura reunidas daquilo que se repete, elas formam um esqueleto, um gabarito que prioriza os cuidados com as necessidades técnicas e produtivas para execução de alguns elementos ou de partes deles. Dois artigos apresentam um mapa com conceitos e práticas que se utilizam de grades, uma para construção de personagens de *games* e outra para elaboração de infográficos estáticos.

Primeiramente, Streck e Fragoso (2014) alertam que o uso de grades deve ser testado, pois qualquer grade reserva possibilidades de alteração, embora sua existência colabore para suprir repetições importantes na elaboração de um personagem¹² e a avaliação dos já existentes. Além da grade serviente ao Design de Jogos, o texto destaca a importância do Design emocional para criação de personagens, pois se relaciona com o jogador. Para as autoras, um personagem literário interessante não é aquele com o qual o leitor estabelece uma relação contemplativa, mas, sim, aquele que lhe permite colocar-se em seu lugar – é preciso acontecer algo além das formas fisiológicas e ilustrativas de um personagem; é preciso que haja alteridade.

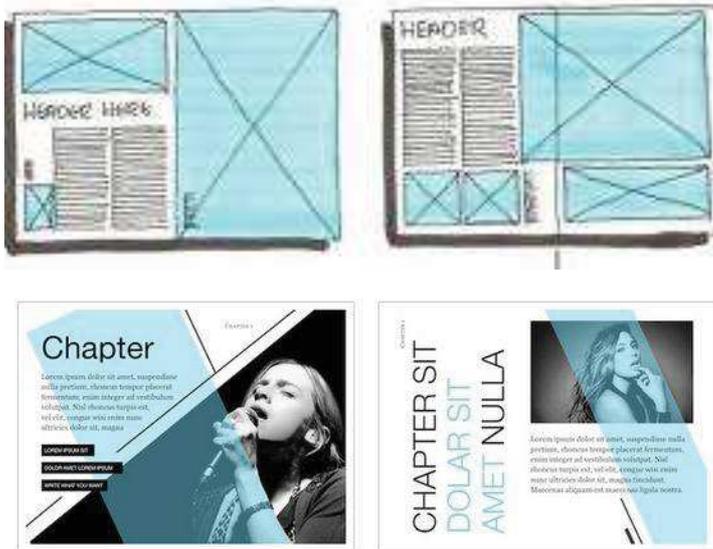
¹² Elementos para a composição de um personagem: a) fatores fisiológicos, sociológicos e psicológicos; b) Tipos básicos de personagens em *games*; c) Papéis sociais; d) Fatores de envolvimento com personagens; e) Aspectos psicológicos: socialização, dominância, personalidade; f) Tipos de emoções; g) Níveis emocionais; h) Estados afetivos e i) Relação emocional entre jogador e avatar (STRECK; FRAGOSO, 2014).

A outra grade de referência destina-se à aplicação de infográficos estáticos foi proposta por Carvalho e Aragão (2012). As autoras identificaram uma escassez conceitual específica sobre infografia – gênero editorial que utiliza recursos gráfico-visuais para apresentação da informação – e, a partir daí, constituíram uma busca teórica e empírica dos preceitos da linguagem visual e seus elementos compositivos como: entrevistas com *designers* produtores de infográficos já atuantes na prática profissional. Assim a proposta de uma grade para infografia foi formulada a partir das análises sintáticas e semânticas advindas da visão prática dos entrevistados e da visão teórica dos fundamentos do Design Gráfico. A grade¹³ proposta aponta as regularidades e semelhanças encontradas na produção dos infográficos o que acaba por estabelecer uma maneira de produzi-los, ou seja, uma ordem determinante para a construção da estrutura.

Os dois artigos dedicados às grades de referência deram a conhecer métodos, formas e maneiras de produzir personagens para *games* e infográficos editoriais. A necessidade de elaborar *frameworks* mostra o quanto parte da forma de expressão do Design busca suas regularidades especialmente no que envolve diagramação. O uso de grades, por vezes, torna a composição engessada, pois criar a partir delas reserva atendê-las e ao mesmo tempo burlá-las. Os espaços compositivos da grade são constantemente tensionados, é preciso variar e resistir às pré-amarrações que vão definir a forma final. Enfim, parece ser da prática do designer criar grades de referência para orientar a construção das peças sem, contudo, elaborar elementos que permitam trapaceá-las. A trapaça acontece quando o *layout* burla e avança as margens previamente estabelecidas. Para tornar mais evidente apresento as Figuras 15 e 16, nelas é possível acompanhar os resultados de duas páginas de um editorial que mantêm, em parte, a obediência à grade, porém compõem formas que trapaceiam ao estourar as margens, tornando a composição trapaceira enquanto que, na Figura 16, a composição do *layout* final permanece mais fiel ao *grid*.

¹³ A proposta metodológica abrangeu dez etapas subdivididas em três fases: concepção (compreende etapas de definição e apropriação do tema, assunto e público-alvo), execução (elaboração de conteúdo e arquitetura da informação) e acabamento (união de texto e projeto gráfico, ajustes, revisões e análise crítica sobre o infográfico) (CARVALHO; ARAGÃO, 2012).

Figura 15 – *Grid* manual e *Layout* editorial de duas páginas.



Fonte: Disponível em: <https://daniellesdoodles.wordpress.com/2012/10/15/magazine-project-week-6/>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 16 – *Grid* e *Layout* editorial de duas páginas da Revista de Surf.



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/332140541248973354/>. Acesso em: jan., 2019.

Destaco que os resultados finais das Figuras 15 e 16 não fazem parte dos artigos e igualmente não se equivalem para estabelecer comparações de piores ou melhores entre si, apenas sevem para ilustrar as tensões vivenciadas por designers durante a busca da melhor forma de expressão para um projeto editorial, como nos exemplos. Penso que a tensão de criar uma grade e posteriormente trapaceá-la, torna

a busca pela forma de expressão mais arriscada, mais elástica no próprio limite a ser estabelecido, obedecer e ou trapacear talvez faça parte de um estilo do criador.

2.2.4 Entrelaçamentos e contaminações

Dois escritos, de Marques et al. (2012) e Miyashiro e Gouveia (2012), oferecem entrecruzamentos e contaminações possíveis nas peças em Design de Moda e de Tipos. De formas distintas anunciam movimentos escapatórios às formas tradicionais de produzir Design.

Marques et al. (2012) apresentam um sentido reformulado sobre a oposição entre Design de Moda e Artesanato e apresentam uma possibilidade de leitura partindo da proposição de entrelaçamentos entre eles. Os autores colocam em xeque a visão dicotômica na relação Design e Artesanato ao defender as contaminações, as diferenças e as aproximações entre os dois campos de atuação/produção na busca por percursos experimentais que fogem aos lugares comuns. Nessa fuga, o *designer* provocaria um deslocamento para descobrir outros locais instalando-se em áreas não originalmente suas e inventando novas trajetórias entre signos. Eles usam como exemplo a Arte contemporânea para apontar que o Design não deveria ser pensado como um produto acabado, mas como um gerador de experiências. Nessa perspectiva, o Artesanato surge como potência para as experimentações e “troca entre aquilo que está embutido em sua materialidade e aquilo que pode ser apreendido delas por nossa experiência” (MARQUES et al., 2012, p.35). O encontro com a materialidade do Artesanato – bordados, tecelagens, colcha de retalhos, fuxicos, etc. – permite ativar particulares contaminações que somente o percurso experimental é capaz de realizar.

Miyashiro e Gouveia (2012) também são responsáveis por anunciar entrelaçamentos e contaminações, fazem uma constatação singular sobre o *designer* que, assim como o artista, o escritor ou o cineasta, deixa sua marca, contaminando suas proposições. Neste caso, a marca pessoal é bem visível e identificável. Ela está contida no gesto produtor de letreiros, resguardando as marcas do movimento do punho humano. O intuito do artigo foi apontar as aproximações entre Design Gráfico, corpo e tipografia, constatando a influência pessoal do gesto na forma de expressão

dos letreiros (Design de tipos/fontes). Para os autores o corpo se apresenta como elemento fundamental, pois envolve a relação com o ambiente, a cognição, os músculos e a memória revelada, sobretudo, através do gesto.

A junção corpo e Design de tipos [...] é algo distante do universo da maioria das pessoas na área do Design Gráfico – o que causou certo estranhamento. Isso talvez porque o mundo do ensino e da prática do Design se preocupe com parâmetros e métodos de projeto, bem como com os resultados a serem alcançados, objetivos e práticos (MIYASHIRO; GOUVEIA, 2012, p.2424).

O estranhamento apontado pelos autores vem do reforço e da preocupação com a predominante atenção aos resultados a serem alcançados. Em sua maioria os estudos sobre o corpo, no Design, são dedicados ao usuário e a adequação do projeto às suas necessidades funcionais e emocionais, limitados a pensar o corpo para o qual se cria (o corpo do público-alvo). Contudo, a oferta desse olhar singular sobre os gestos impressos pelo corpo de cada *designer* alcança uma outra forma de variar que foge das pré-amarrações ditadas pelos *frameworks*. Nessa abordagem, “o corpo – não é mero invólucro de uma mente que concebe o projeto, mas se assume como elemento que contamina totalmente a criação, é necessário, portanto, recontextualizá-lo” (MIYASHIRO; GOUVEIA, 2012, p.2425). Um exemplo está nas marcas da caligrafia japonesa (manuscrita); ela carrega a força do punho em referência às capacidades cognitivas do corpo. Ele não serve somente para abrigar as informações, ele é produtor de entrecruzamentos.

Os dois escritos, de formas diferentes, anunciaram movimentos escapatórios dos meios tradicionais de produzir Design. O produto artesanal de tecido permite ser entrelaçado com as peças do Design de Moda enquanto o gesto corporal deixa rastros vitais nos tipos nascidos do próprio punho. Em ambos os casos materiais incomuns, no trato habitual do Design, permitiram a criação de novas formas de expressão.

2.2.5 Temáticas fronteiriças da criação: aspectos do processo

Considero temáticas fronteiriças da criação os textos que abordaram questões não relacionadas à criação, não diretamente envolvidas com o fazer criativo. O levantamento de tais temáticas respeita os critérios iniciais de seleção dos textos para revisão de literatura. Dentre elas situam-se questões sobre:

- O intelectual autor e as necessidades de sistematizar um alinhamento da Área de Design à Área de Propriedade Intelectual (BACKX, 2014; NETO, 2012);
- A elaboração de diretrizes para a avaliação do desempenho ambiental da indústria gráfica (CASTILLO; LEÃO JÚNIOR, 2014);
- Os registros fotográficos de coleções em moda, tradutores de parte do universo particular do criador (SOUZA, 2014);
- Os princípios e as aplicações do Design Estratégico orientados para competitividade, organização nos investimentos e na gestão de negócios (reinvenção da maneira de pensar do consumidor e do *designer* como intérprete do desejo de comprar) (ALMEIDA, 2012);
- As estratégias sinestésicas aplicadas ao espaço de interiores na criação de uma vitrine de experiências para o cliente (NUCCI et al., 2012);
- O trabalho imaterial nas redes de comunicação e cooperação produtiva (FERREIRA, 2014);
- A gestão no desenvolvimento da marca – o *Brand DNA Process* (STODIECK; GOMEZ, 2012);
- O *Open Design* – um modelo de produção, customização e distribuição de produtos fabricados através de sistemas digitais (ROSSI; NEVES, 2012).

Assim, ofereço um breve resumo da revisão sobre a criação especialmente no que se refere às variações e às experimentações estabelecidas em meio ao ensino do Design nas academias do Brasil atual. Dentre eles, recorro as criações de produtos com aproximação cultural e com aspectos acerca da limitação humana as quais marcam o afastamento da reprodução de tendências internacionais, contribuindo para desnaturalização da visão do Design como atividade de elite. Na sequência, seguem

os agenciamentos com Arte – Literatura, Pintura, Arquitetura e Cinema em seus modos alternativos de explorar entrecruzamentos com o Design. Posteriormente, encontra-se o entendimento da necessidade de elaboração dos *frameworks*, cuja forma de expressão é semiaberta e previamente estabelecida o que resulta na devida exploração dos espaços compositivos em meio as grades. Adiante estão as criações entrecruzadas e contaminadas pelo gesto e a atividade artesanal que muda algo dos modos tradicionais de produção do Design. Por último, encontram-se os movimentos das temáticas fronteiriças daquilo que se assume como criação para o Design que situa elementos de algo anterior ou posterior ao produto criado, mas não diretamente ao seu processo constitutivo. Essa parte da revisão serve para compreender aspectos incorporados às formas de criar das academias brasileiras. A trajetória, a partir desse momento, parte para outras linhas e ramificações possíveis dos aspectos mapeados.

2.3 BREVE ACABAMENTO

Uma revisão de literatura pode parecer onipotente, cheia de razão, plena de certezas, mas penso ao contrário, eu a construo justamente para abrir espaço a outros saberes, talvez aqueles “desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados” (FOUCAULT, 1999, pp.11-12). Quais seriam eles? Surgem de onde? Talvez dos saberes das pessoas. Foucault denominou “saber das pessoas” um saber muito particular, um saber local, regional, um saber diferencial. Esses saberes são incapazes de unanimidade e devem sua força à contundência que opõem a todos aqueles que o rodeiam (FOUCAULT, 1999, p.12). Os saberes registrados nos artigos dos anais do P&D 2012 e 2014 dizem e permitem penetrar em uma parte dos pensamentos de professores e de estudantes de Design.

A revisão contribui para a construção do objeto de pesquisa em seu estado bruto, em um movimento que alcança dados convergentes e, às vezes, cita dispersões. A utilidade da revisão está na atualização das linhas segmentares que contam sobre algumas formas de ensinar e de criar das academias de Design do Brasil no período recortado. A trajetória permitiu descobrir ramificações possíveis de produções sobre/entre/com o Design, a criação e seu ensino. Sua serventia é para dar suporte a tese que fala de estudantes e de professores de Design naquilo que

permeia suas relações, dos entremeios que levam a criar outras possibilidades *a priori* não imaginadas e do potencial criador que arruína os modelos produzidos regularmente na acadêmica.

3 UMA ESCRITURA ABERTA À FILOSOFIA DOS ENCONTROS

Este capítulo ocupa-se de situar teorias, ideias e pensamentos vindos de fora, de outros, de encontros que vibram e com os quais invento novas possibilidades, ajusto orientações e caminho por outras direções no sentido de sustentar a tese.

Os encontros, aqui tornados escritura, surgiram especialmente a partir das leituras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, dentre outros (DELEUZE, 1999, 1987, 2006a, 2007, 2013; DELEUZE; GUATTARI, 2010; DELEUZE; PARNET, 1997, 1998). A principal força advém da Filosofia da diferença no seu expoente, Gilles Deleuze, pelo modo como inova ao filosofar a propósito da ideia de acontecimento [*événement*]¹⁴ (ORLANDI, 2016). “Mas estes acontecimentos são acontecimentos ideias de uma outra natureza e mais profundo que os acontecimentos reais que eles determinam na ordem das soluções” (DELEUZE, 2006, p.275).

Conforme Ferreira Neto (2015), Deleuze se formou em um ambiente intelectual dominado pela Fenomenologia e pela Filosofia de Hegel e dedicou seu projeto filosófico à superação do modelo dialético construindo uma “metafísica da diferença não hegeliana” (GUTTING, 2011, p.39). O enfrentamento da dialética por meio de uma ontologia da diferença constitui um elemento fundamental do campo problemático deleuziano: Como pensar a diferença por ela mesma de modo que ela não seja subsumida pela lógica dialética da contradição? Em sua resenha do livro de Jean Hyppolite, *Lógica e Existência*, publicada em 1954, Deleuze (2006b) expunha tanto sua adesão à tese de Hyppolite de que “a filosofia deve ser uma ontologia” (p.23) quanto sua discordância da centralidade do conceito de contradição, pois esta apreende apenas “o aspecto fenomênico e antropológico da diferença” (p.27). Demarcava, assim, as bases de seu projeto filosófico. Anos mais tarde, ele afirmará que uma sociedade não se define por suas contradições, como preconiza o marxismo, mas “por suas linhas de fuga”, tema central na discussão sobre micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.94).

A Filosofia da diferença tem como ponto forte o estudo das singularidades e das particularidades que habitam cada contração do ser unívoco. O encontro com esse modo de filosofar faz debruçar sobre os fenômenos da diversidade, da

¹⁴ O uso de palavras francesas, entre colchetes, será mantido ao longo do texto para facilitar o acesso do leitor a possíveis distinções conceituais do termo em português

pluralidade e da singularidade que respeitam e cultivam o encontro que produz algo novo não predeterminado. Nela, a ideia de incompletude e inacabamento se opõe às perspectivas totalizantes, universais e conservadoras. A Filosofia da diferença firma no decorrer do último século uma modificação para a própria filosofia quando assinala novos caminhos para o pensamento. Embora algumas reflexões, no que concerne aos modos de existência, tomem rumos distintos para alguns de seus filósofos o alvo central que os une parte da Filosofia da representação.

Sobre o pensamento Deleuze (2006) questiona: Qual é o seu processo no mundo? Como se dá o ato de pensar o pensamento sem imagem?

É frente à História da Filosofia que Deleuze estabelece suas linhas de fuga para contornar o sistema constituído pela Filosofia da representação e o faz questionando o homem na modernidade, o aparelhamento técnico, a sociedade capitalista, as ordenações da psicanálise e ou do estruturalismo. É nele que pautei, nessa tese, o conceito de diferença: o Ser é diferença e somente enquanto “diferença pura” ele permanece sendo Ser. Deleuze afirma uma ontologia da diferença e usa os conceitos de imanência, de univocidade e de expressão na condução de sua problematização: pensa em uma ontologia livre de condicionamentos metafísicos e da representação que tem por objetivo a dissolução das hierarquias constituindo, por fim, um sistema totalmente positivo onde o negativo – polo da filosofia de Hegel e de Heidegger – não atua como fundamento. Para o filósofo somente a diferença é criadora: um pensamento que tenha como única atividade a reconhecimento não pode de modo algum ser um pensamento criador e possibilitador de novas existências. Afirmar a diferença do Ser, sendo ele unívoco e nunca objetificável ou controlado pela filosofia da representação, foi a sua maior ousadia: “o atribuível de todos os corpos ou estados de coisas é o exprimível de todas as proposições. A univocidade significa a identidade do atributo noemático e do expresso linguístico: acontecimento e sentido” (DELEUZE, 2015, pp.185-186). O Ser é diferença, e por isso mesmo, é necessário pensar o Ser na radicalidade da diferença, libertando-a de sua interpretação tradicional que a condiciona a um papel subserviente à identidade – seja em Platão, Aristóteles seja na maior parte da tradição metafísica. A reflexão, a comunicação, a contemplação, as imagens associadas à tradição, são consideradas por Deleuze como secundárias à constituição primordial da Filosofia que é a de criar conceitos. O pensamento da diferença surge quando se rompe com as funções cognitivas que predominam na Filosofia representativa.

“Simplesmente entrávamos em Hegel, Husserl e Heidegger; nós nos precipitávamos como jovens cães em uma escolástica pior do que na Idade Média” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.20). Essa passagem revela a desconfiança com toda ideia de totalização e construção de sistemas absolutos frequente à filosofia alemã. Deleuze afirma o lado da diferença radical e a univocidade do Ser que o faz em superar a Filosofia da representação. Deleuze trabalha em pontos cruciais: a diferença, o aberto e o tempo.

Apesar de Deleuze não ter produzido obras específicas sobre Educação e Design o que importa são seus movimentos circundantes à criação, presentes no que escolho chamar de uma Filosofia aberta aos encontros, aquilo que ela contribui para a produção de diferença enquanto afirma a univocidade do Ser.

Deleuze, em entrevista a Parnet (1997, p.3), anuncia: “O escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo”. Desta forma, invento um estado pesquisadora-animal-aprendente ofertado pelo uso dos conceitos advindos das Filosofias da Diferença, sempre à espera, à espreita de um encontro. Existe algo no animal que leva o filósofo a anunciar: “É terrível essa existência à espreita [...] mesmo não estando certo de ter um encontro, mas parto à espreita” (DELEUZE; PARNET, 1997, p.4). Ficar à espreita é algo perturbador pelo desconhecimento do que virá; a atitude tem promessa de experiência, de encontro e de acontecimento. Sigo espreitando.

As palavras de Rolnik (2006) contribuem para falar do exercício do cartógrafo a serviço de questões/afetos que pedem passagem na existência de cada um. Para a autora, a tarefa do cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem; ele deve estar mergulhado nas intensidades de seu tempo e manter-se atento às linguagens que encontra, devorando matérias possíveis.

Então, questiono: O que pede passagem nessa escritura? A desconfiança de que não é permitido saber o que atravessa a formação de um criador, de que forma ele é afetado, como os encontros o (des)animam e o fazem vibrar a ponto de criar outras/novas formas de expressão.

É possível a um professor acreditar na eficácia de um modelo para o ensinar, na boa vontade do estudante que o leve a aprender, em uma explicação partilhada que provoque um aprendizado e que, talvez, exista uma dificuldade em duvidar das garantias de que esse seja o caminho do aprender, como em um *enunciado* que não

se descola, se repete e se reproduz na regularidade dos discursos. Penso agora que a frase: “O professor não gostou do que eu fiz”; ganha e produz um novo sentido visível e dizível a partir do uso do pensamento da diferença que convida a desconfiar de tais crenças. Desconfiar que exista algo mais que nos tome e que nos force a pensar enquanto algo arruína no modelo, no jeito certo de ensinar, na boa vontade de aprender perante uma boa explicação.

O termo ruína é tomado nessa tese como um modo que fortalece o ato ou efeito de ruir, de cair violentamente e subitamente; no sentido de fazer desabar, desmoronar, destruir algo por causa acidental; degradação, modificação que piora um modelo, enfraquecimento que leva à destruição ou perda; abatimento, aviltamento, decadência, queda; a ruína do que força a deixar de possuir beleza e as boas características originais. A ruína daquilo que deixa de conservar, de repetir e permita que algo novo surja, seja criado.

Recorrer ao pensamento da diferença não serve para falar sobre os estudantes e professores de Design, mas sobre o que está entre os entes e suas engrenagens, sobre suas relações no potencial de criar algo que arruíne os modelos produzidos regularmente na acadêmica – um modo de ensinar, uma boa vontade para aprender e um explicação oferecida. Buscar os entretempos que levam a criar outras possibilidades *a priori* não imaginadas, está intimamente ligado à ruína dos modelos e à criação de um pensamento que escapa à convenção de que pensar é natural e apenas a boa vontade leva à verdade, e ou a falta de vontade leve ao erro.

A invenção surge em meio às intensidades provocadas pelos encontros com os modos como Deleuze inova ao filosofar. O filósofo é interessado em relações não causais entre acontecimentos e devires que envolvem um sentir dimensionado com poder de ser afetado de fora; e tais afetos forçariam a criação de pensamento. De seu envolvimento com a criação resulta a afirmação da Filosofia como criadora de conceitos, assumindo tal tarefa como prática filosófica. O conceito passa a ser entendido como um acontecimento no puro sentido que percorre imediatamente seus componentes uma vez que na exposição do conceito têm-se as possibilidades de um encontro com o pensamento.

Efetivamente, percorro o que me serve para a especificidade dessa escrita: a perspectiva baseada em uma Filosofia aberta aos encontros, à criação de pensamento como o primeiro movimento criador e à criação de conceitos como forma de expressão alcançada pela invenção filosófica.

Realizar esse trânsito pelo pensamento da diferença serve para pensar a ruína do modelo e da reconhecimento que possibilite a criação; para reorientar o conceito de aprendente que se volta também ao professor e para localizar o Design como habitante fronteiro das disciplinas criadoras no trânsito das *sensibilias* – termo do latim com sentido e sinônimo de sensibilidade – em seu potencial de resistência. O percurso foi criado como uma experimentação aliada ao estado provisório e inacabado, única possibilidade de encontro com a obra de Deleuze.

Fazer uso do pensamento deleuziano naquilo que é expresso como criação é do que me sirvo para pensar a criação em Design. Couto (1997) aponta a fertilidade das parcerias desenvolvidas entre o Design e outras áreas do conhecimento ao considerar aspectos *multidisciplinares*. Ela anuncia que os *designers* têm visitado diversas áreas do conhecimento, tais como Educação, Estética, Filosofia, Comunicação Social, Antropologia, Ergonomia, entre outras, e afirma a influência de tais parcerias na sua criatividade e na sua produtividade.

3.1 UMA FILOSOFIA ABERTA AOS ENCONTROS

No mundo temos as estruturas duras, os sistemas fortes e o capital financeiro dominante; também temos pulsações que resultam em uma variabilidade permanente, uma complexidade que nos impede de imprimir *uma* única visão de mundo. Segundo Orlandi e Bellei (2009, p.1) “Deleuze tem o mundo como uma indagação permanente a ser levada a cabo a cada encontro. [...] o mundo é uma problemática que vale a pena ser cuidada”.

A perspectiva baseada na Filosofia aberta aos encontros repousa na afirmação da univocidade na busca de uma pura lógica dos sentidos. “A univocidade do ser não quer dizer que haja um único e mesmo ser: ao contrário, os entes são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntos e divergentes” (DELEUZE, 2006, p.57; DELEUZE, 2015, p.210). Cada ser implica todos os seres. Cada conceito abre-se a todos os predicados: enfim, o mundo, instável ou caótico, é *complicação* (DELEUZE, 2015, p.204). Sob os termos univocidade e síntese disjuntiva, o conceito de diferença interna realiza esse programa de um fora colocado dentro, no nível da própria estrutura do conceito (DELEUZE, 2015). Para Zourabichvili

(2004), a ideia de univocidade exprime-se também ao dizer que não há acontecimentos fora de uma efetuação espaço temporal, embora o acontecimento não se reduza a isso.

Em suma, o acontecimento inscreve-se no tempo, e é a interioridade dos presentes disjuntos. Além disso, Deleuze não se contenta com um dualismo do tempo e do acontecimento, mas busca um liame mais interior do tempo com o seu exterior, empenhando-se em mostrar que cronologia deriva do acontecimento, que este último é a instância originária que abre qualquer cronologia (ZOURABICHVILI, 2004, p.12).

Deleuze inova ao filosofar a propósito da ideia de acontecimento o que implica a afirmação da conexão de heterogêneos, a necessidade do acaso e na surpresa dos devires. Sua Filosofia escapa às reduções ao estado de coisas, suas efetuações ou atualizações e esquia-se das referências objetivas, subjetivas e significações. Para Orlandi (2016), o tema principal da obra deleuzeana é o acontecimento. Isso me leva a buscar as linhas conceituais de seu tratamento aliadas à especificidade dessa escrita lembrando, a perspectiva baseada em uma filosofia aberta aos encontros, à criação de pensamento como o primeiro movimento criador e à criação de conceitos como forma de expressão alcançada pela invenção filosófica.

O acontecimento apoia-se em dois aspectos nas proposições de Deleuze: primeiramente com a condição sob a qual o pensamento pensa no encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um *plano de imanência*, objetividades especiais do pensamento – o plano é povoado por acontecimentos ou devires, cada *conceito* é a construção de um acontecimento sobre o plano. Não há maneira de pensar que não seja, igualmente, maneira de realizar uma *experiência*. De outro lado, o segundo aspecto trata de pensar a *heterogênese* subsumida em Kant e em Husserl, pois ambos decalam a condição sobre o condicionado, a forma do *transcendental* sobre a do *empírico*, a forma recognitiva do objeto qualquer relativa a um sujeito consciente. Deleuze avança em pensar um *dever* além da forma em vias de nascer, mais à frente do aparecer da coisa – um *dever-outro*.

A perspectiva baseada na Filosofia aberta aos encontros está conectada ao que o Orlandi (2016, p.16) chamou de “chegar a um pensamento necessário” que não se reduz a uma necessidade de pensar, mas “nasce e renasce de encontros com o fora”, identificado “como o problema mais geral do pensamento”. Pensar acontece em

complexas implicações. Não se reduz ao exercício interior e voluntário de uma faculdade cognitiva acessível aos atos de reconhecimento.

A abertura aos encontros não se limita a um fora extensivo porque algo mais acontece, é tornado estranho, imantado por uma heterogeneidade intensiva que não permite uma reconhecimento confortável. Todo desejo procede de um encontro, o que Deleuze (2006a) chama de encontro com um signo; envolve um fora intensivo gerador de pensamento o qual é atacado por inúmeros regimes de signos emitidos pelos mais variados modos de vida. Para o filósofo, “o signo compreende a heterogeneidade” (DELEUZE, 2006, p.48).

Falar dos encontros com signos é dizer de outro conceito, o agenciamento, substituído, a partir da obra sobre Kafka, ao de máquinas desejantes. Dizer do encontro é assumir que somente há desejo agenciado ou maquinado. Para o filósofo, “só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.115). Se todo desejo procede de um encontro é nele que tudo se agencia, se constrói e se realiza.

O agenciamento força o pensamento a criar um novo ponto de vista no encontro com um elemento heterogêneo incrustado no signo, pois, por ser novo, ainda não compõe com nenhum outro ponto de vista pré-existente. Justamente aí a experiência de pensar é devir; ocupa-se de um outro, de um novo ponto de vista que coloca tudo em movimento (DELEUZE, 2015; 2006). Um potente exemplo que serve à educação fala da aprendizagem; o autor aponta que a aprendizagem não pode acontecer em uma relação de representação – decalque com a ação, mas na relação do signo com a resposta do encontro com o outro. Aprender a nadar, a andar de bicicleta ou a dirigir constituem-se em encontros com os signos.

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, **movimentos que só aprendemos a prever quando os aprendemos praticamente como signos**. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que,

de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído (DELEUZE, 2006, p.31, grifo meu).

Para apreender algo é preciso um encontro com o arbitrário do signo, algo que se constitui no *involuntário* daquilo que se anuncia como novo. “Perdido no longínquo, o signo é mortal; e também o é quando nos atinge diretamente” (DELEUZE, 2006, p.31). As imagens de morte na aprendizagem dizem das distâncias que tornam o signo morto, quando ele está longe ou perto demais. Aprender antecede boa distância no encontro – aquela que, talvez, seja o interessante dito desta tese de que a principal ação do professor, a que a ele caiba, é oferecer e experimentar as doses de tais distâncias, sem, contudo, crer ou cristalizar isso como um modelo.

Silva (2002) concebe a possibilidade da educação como a arte do encontro na qual o que importa não é a forma ou a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo.

O pensamento encontra, pois, um outro, que é o seu "fora", mas não um fora que ele então representaria, como na teoria clássica da representação e do signo. Trata-se, é verdade, de um signo, mas não no sentido de guardador de lugar de um legítimo proprietário momentaneamente ausente. Não, esse signo não representa nada, não representa ninguém. Trata-se, antes, de um outro que emite um signo que é o ainda não-pensado, o impensável, o intempestivo, o extemporâneo. É como no conceito de Outro que Deleuze detalhou em *O que é a filosofia?* e em *Lógica do sentido*. Não um signo que representaria coisas reconhecíveis de um mundo reconhecível, mas o signo abrupto e inopinado de um mundo até então inimaginável. Um estranho, uma estranheza. [...] Se pensar é o momento em que o signo de algo estranho ao pensamento entra no meu campo de percepção, então aprender é o momento de decifração e interpretação desse signo (SILVA, 2002, p.50).

É no acaso do encontro que surge aquilo que será pensado. É preciso que algo force o pensamento, agite-o e o envolva em uma busca. Em vez de uma disposição natural, há uma incitação fortuita, contingente, involuntária que depende de um encontro (DELEUZE, 2006). Quer se trate de pensar ou de aprender, o que sempre está em jogo é o encontro.

3.1.1 A necessidade de um encontro que força a pensar: a destruição da imagem dogmática do pensamento

Na obra *Diferença e Repetição* (2006), José Gil destaca no prefácio o capítulo três sobre “A imagem do pensamento” no qual anuncia o objetivo da tese de Deleuze:

destruição da imagem de um pensamento que se pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Eis alguém que retoma a pretensão clássica da filosofia de descartar a doxa, recomeçando tudo do zero. Todavia, o projeto crítico de Deleuze pretende ser mais radical do que todos os que o precederam, pretende subtrair todos os pressupostos, explícitos ou objetivos e implícitos ou subjetivos, no intuito de alcançar um **verdadeiro começo**. Mas como **começar a pensar**, se primeiro é preciso isolar as condições desse começo e fazê-lo precisamente por meio do pensamento? Não estaremos nós condenados a um círculo e, portanto, ao implícito jamais apreendido pela crítica? (DELEUZE, 2006, p.10, grifo meu).

Deleuze aponta que se supõe que cada um saiba, sem conceito, o que significa pensar. “toda gente sabe o que significa pensar [...] na forma da representação ou da reconhecimento em geral [...] tirada do elemento puro do senso comum” (DELEUZE, 2006, p.228). O que temos é uma imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. Assim Deleuze anuncia oito postulados que traem o que significa pensar e são obstáculos para uma Filosofia da diferença e da repetição. Logo, são obstáculos para a criação de pensamento que é a criação primeira para esse pressuposto teórico.

Dos oito postulados recolhemos duas figuras: uma natural e outra filosófica

1.º, postulado do princípio ou da *Cogitatio natura universalis* (**boa vontade do pensador** e boa natureza do pensamento); 2.º, postulado do ideal ou do **senso comum** (o senso comum como *concordia facultatum* e o bom senso como repartição que garante essa concórdia); 3.º, postulado do modelo ou **da reconhecimento** (a reconhecimento instigando todas as faculdades a se exercerem sobre um objeto supostamente o mesmo e a possibilidade de erro que daí decorre na repartição, quando uma faculdade confunde um de seus objetos com outro objeto de uma outra faculdade); 4.º, postulado do elemento ou da **representação** (quando a diferença é subordinada às dimensões complementares do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto); 5.º, postulado do negativo ou do **erro** (onde o erro exprime ao mesmo tempo tudo o que pode acontecer de mal no pensamento, mas como produto de mecanismos externos); 6.º, postulado da função lógica ou da proposição (a **designação é tomada como o lugar da verdade**, sendo o sentido tão-somente o duplo neutralizado da proposição ou sua reduplicação indefinida);

7.º, postulado da modalidade ou das soluções (**sendo os problemas materialmente decalcados sobre as proposições ou formalmente definidos pela possibilidade de serem resolvidos**) ; 8.º, postulado do fim ou do resultado, postulado do saber (**a subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método**) (DELEUZE, 2006, p.280, grifo meu).

Os postulados dizem de uma imagem dogmática do pensamento como aquilo que conforma dentro dos parâmetros definidos de antemão por essa imagem, pois é ela quem define o que é pensar, como pensar, o que é possível pensar. Por isso, Deleuze identifica as imagens do pensamento como dogmáticas de modo que elas promovem apenas reconhecimento, um pensamento do já pensado, e não um pensamento novo. Ou seja, “o próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, em uma terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível” (DELUZE, 2006, p.235). Assim, a diferença é apresentada como o novo do pensamento. Para que a criação no pensamento seja possível, Deleuze (2006) afirma ser necessário produzir um pensamento sem imagem.

Segundo Zourabichvili (2016), para a Filosofia, pensar queria dizer, inicialmente, conhecer, admitindo-se, de bom grado, que pensar está em conexão com a exterioridade: “o problema é saber se ela chega efetivamente a pensar essa conexão, se ela afirma realmente uma relação [*relation*] autenticamente exterior entre o pensamento e o verdadeiro” (ZOURABICHVILI, 2016, p.37). Pressupõe-se que a boa vontade do sujeito pensante seja algo natural; basta-lhe um querer para encontrar ou reencontrar a direção do verdadeiro. A boa vontade, por si mesma, é a melhor orientação para o caminho do bem. Então, ela opõe “o homem particular dotado apenas de seu pensamento natural ao homem pervertido pelas generalidades de seu tempo” (DELEUZE, 2006, p.129). Para Deleuze, isso consiste na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, dotado para o verdadeiro, em afinidade com ele, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade. Como todo mundo pensa e aprende naturalmente presume-se que todos saibam o que isso quer dizer.

A boa vontade é um guia orientador do pensamento que nos coloca no caminho do bem. Se o pensamento for bom, querer é querer o verdadeiro. Por outro lado, a falta de vontade é o que faz perseverar no erro.

Dir-se-ia do erro que ele é uma espécie de falha do bom senso sob a forma de um senso comum que permanece intacto, íntegro. Desse modo, ele confirma os postulados precedentes da imagem dogmática, tanto quanto deles deriva e deles dá uma demonstração por absurdo (DELEUZE, 2006, p.146).

Se somente o bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o verdadeiro, e o contrário levaria ao erro, qual conexão asseguraria essa condição? Nada pode garantir que o pensamento esteja sempre à procura do verdadeiro. *Apriori* somente há conexão pela ideia moral de bem. Esse modelo, para o Deleuze, é deplorável para a Filosofia, pois compõe o triplo ideal de ortodoxia suposto por um pensamento natural, em um modelo geral da reconhecimento e na pretensão ao fundamento. O filósofo defende que romper com a *doxa* é o único jeito de a Filosofia realizar seu projeto. A *doxa* conserva a forma do senso comum, do essencial, do elemento da reconhecimento, isto é, do modelo.

A crítica de Deleuze aos modos de realizar a Filosofia ganham força nos postulados que anunciam aquilo que trai o que seja pensar, Dentre eles recolho, especialmente, o terceiro postulado que é o mais importante para essa tese porque, reserva estrita condição com a Educação ao tratar do modelo e da reconhecimento.

A reconhecimento consagra o reconhecível e o reconhecido e se inspira no conforto das conformidades. Evidentemente, os atos de reconhecimento existem e nos servem; mas, será que pensamos quando reconhecemos? Deleuze critica a ideia de que possa ser justamente na insignificância de fatos banais e cotidianos que a reconhecimento possa fundar seu suposto direito do que seja pensar, “como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras” (DELEUZE, 2006, p.133).

Deleuze (2006) aponta a necessidade de “provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, em uma terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível” (p.134). O pensamento é criação que começa forçado/arrombado, tornando irrisórias as lutas voluntárias pela reconhecimento, pela representação e pela identidade. Pensar não é reconhecer ou representar algo conhecido, é estar em absoluto estranhamento com o novo ente sem antecipar-se ao prejulgamento de sua forma e ou saber de sua identidade. Deleuze coloca o problema no fundamento filosófico do que é pensar. Pensar comporta um verdadeiro começo que exige a expulsão de todo pressuposto. Esse verdadeiro começo não se contradiz à afirmação feita em *Diálogos* segundo a

qual pensar somente ocorre pelo meio, sem começo nem fim (DELEUZE; PARNET, 1998). Começo e fim envolvem uma conexão com a condição de pressupor a identidade daquilo que se há de pensar. “A verdade é somente o que o pensamento cria [...] pensamento é criação e não vontade de verdade” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.55).

Nesse ponto torna-se imperativo questionar como fazer isso em educação, na escola, com nossos alunos e conosco enquanto professores? Como abrir os fluxos para uma escola que pense? A impressão, a indicação, é de que isso ocorra naturalmente em qualquer espaço educativo, mas Deleuze convida a desconfiar que não, que o pensar seja de outra ordem, invertido, que ocorra em relação a algo, a um signo que seja.

Zourabichvili (2016) aponta caminhos que podem servir a uma escola que pense quando diz que “criar não diz respeito a uma decisão arbitrária ou a um decreto [...] a criação somente é conquistada quando o pensamento está fora de si mesmo” (p.47). Se pensar concerne a uma possibilidade, e não ainda a uma capacidade, a questão já não é como alcançar uma verdade, mas em quais condições o pensamento é levado ao ato de pensar.

Encontro é o nome de uma relação absolutamente exterior na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele. A exterioridade das relações é um tema constante em Deleuze desde seu primeiro livro *Empirismo e subjetividade*. Quer se trate de pensar ou de viver, o que sempre está em jogo é o encontro, o acontecimento, portanto a relação enquanto exterior aos seus termos (ZOURABICHVILI, 2016, p.52).

O pensamento pensa em conexão positiva com aquilo que ele ainda não pensa, e é dependente da *exterioridade das relações*. Um encontro é sempre inexplicável, o que leva o *acaso* a perder seu valor tradicionalmente negativo. Ao afirmar as condições de um encontro, afirma-se o imprevisível, o inesperado e ganha-se aí a sua necessidade. Caberia pensar aqui no que Deleuze (2013, p.171) diz do cineasta Pierre Perrault [1927-1999]: “Dei-me intercessores, e é assim que posso dizer o que tenho para dizer”. Talvez uma intervenção e ou um complemento possível nessa citação esteja na ideia de que no encontro com um intercessor eu possa criar, inventar aquilo que penso e digo por necessidade, não de tudo que digo, mas daquilo que sou forçada a pensar. Para o filósofo, o caminho da criação é iniciado por uma necessidade nascida de um encontro inesperado. As ideias estariam empenhadas num processo

de predestinação e nisso a escola se perde, tem medo do inesperado, não encontra espaço para a necessidade do pensamento, aquele que seja o pensamento necessário a ela. A escola da criação seria então aquela que produz atos do pensamento que se abrem aos fluxos do que seja pensar.

Pensar com o inesperado, aquilo que causa surpresa, decorre de um imprevisto. O repentino que muda um aspecto, um enfoque ou uma característica; acontece nas sutilezas, naquilo que entra em relação com algo não reconhecido de imediato. Então, é possível que se existe um modo de provocar o inesperado na escola, ou, ainda, se é possível que isso aconteça a um estudante de Design que trilha o caminho de um criador. Como provocar necessidades em um aluno? É possível que se tente fazer algo a respeito sem nunca deixar de vislumbrar que não há garantias de que aconteça. Contudo, uma pista Deleuze nos deixa quando fala dos *intercessores*. As questões talvez sejam: Como oferecer os intercessores, fazer buscá-los ou deixar que os encontrem ao acaso? Tudo em educação parece tão intencional, voluntário, obrigatório, avaliativo, até o deixar que os encontrem ao acaso remete a uma chancela. Deixar! Por que a escola é tão imperativa enquanto seu desejo é produzir pensamentos? Quando esbarramos na necessidade de pensar um pensamento necessário na escola?

Na Conferência realizada em 1987 para a Fundação Europeia de Imagem e Som, Deleuze afirma:

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. **Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa,** caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema (DELEUZE, 1987, p.3, grifo meu).

O ato de criação depende da existência de uma necessidade que leve o criador a inventar novas formas de ser, estar e dizer sobre seu mundo. Esse movimento acontece em conexão positiva com aquilo que ainda não foi pensado – firmado nas condições de um encontro, dependente da *exterioridade das relações*, pois o encontro é a vertente da necessidade que leva, que impõe a criar, enquanto que as verdades são hipotéticas, incapazes de fazer com que nasça o ato de pensar no pensamento visto que elas supõem tudo o que está em questão. Na verdade, os conceitos designam tão-somente possibilidades.

Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, **de uma paixão de pensar**. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE; 2006, p.137, grifo meu).

Zourabichvili (2016) diz que o problema mais geral do pensamento talvez não seja o da necessidade de pensar, mas de como chegar a um pensamento necessário. “Pensar é pensar de outro modo. Só se pensa de outro modo” (ZOURABICHVILI, 2016, p.61). O fato de pensar de outro modo comporta o critério da novidade – o novo. Contudo, a diversidade de panoramas nada é enquanto não se faz, rigorosamente, variar o ponto de vista, pondo em jogo a diferença de tais pontos. Pensar desloca a posição subjetiva para uma nova individuação do sujeito. Porém, qual é o estatuto desse objeto não reconhecido e, todavia, encontrado? É o signo. E o que ele precisa ser para se construir um objeto de encontro? Ele precisa ser aquilo que o pensamento ainda não sabe. O signo deve estar em desacordo com o já sabido, mas a uma distância possível que lhe permita ser experimentado, afinal, “um pensamento que nada encontra não faz experiência” (ZOURABICHVILI, 2016, p.74). O encontro apresenta todos os traços dessas distâncias, permitindo que “a não conexão seja ainda uma conexão” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.133). Para Zourabichvili (2016) encontrar não é reconhecer, é justamente o contrário; encontrar é a prova do irreconhecível que põe em xeque o mecanismo da reconhecimento, leva-a para a ruína, para aquilo que força o pensamento a pensar. O signo brota num campo implicando, envolvendo e ou enrolando o heterogêneo naquilo que escapa à representação. O encontro com o signo implica variar o ponto de vista causado pelo afeto de um fora. As condições da criação são produzidas pelas forças advindas dos encontros. Pensar se engendra pelo *afeto*, pela *força* e pelo *fora*, três conceitos solidários. O fora força e involuntariamente afeta. Um afeto é involuntário por natureza, é o indício de uma força que se exerce do exterior sobre o ato de criar um pensamento.

Pensar um pensamento sem imagem é encontrar algo novo para si em que ao pensador reste apenas suportar o (des)fundamento de seu próprio pensamento. Isso passa por suportar a oscilação violenta que interpreta o sentido das forças que ocorrem em relação a algo que chama, atrai algo novo, impensável e indizível até então. Essa oscilação está entre um “pensamento sem imagem” (DELEUZE, 2006, pp.173, 217 e 354) e o de “uma nova imagem do pensamento”. Escapar a toda imagem, a todo pressuposto, concerne ao significado de pensar. A nova imagem é a imagem de um pensamento sem imagem; de um pensamento imanente que não sabe de antemão o que significa pensar. O pensamento cria sem imagem preconcebida, mas traçando uma nova imagem.

Machado (2016) situa e opõe a imagem dogmática do pensamento a do pensamento sem imagem. As imagens dogmáticas do pensamento mantêm proximidade com processos identitários e representacionais enquanto o pensamento sem imagem é o espaço da produção de diferença. Machado define a Filosofia da Diferença como radical e criadora e situa o pensamento da identidade, da representação e da conservação em oposição ao pensamento criador. A diferença funciona ao revés na força de aprofundar o que demonstra ainda a impossibilidade de distinguir-se de um modelo.

Para Zourabichvili (2016), a Filosofia de Deleuze é, antes, a descrição de uma mutação moderna no campo do pensamento que faz surgir um problema novo que, de modo algum, é da ordem de crer ou não em Deus. O pensador suporta o (des)fundamento de seu próprio pensamento crendo no mundo,

[...] em suas possibilidades, em movimentos e em intensidades para fazer nascerem ainda novos modos de existência, mais próximos dos animais e dos rochedos. Talvez acreditar no mundo, nesta vida tenha devindo nossa tarefa mais difícil, ou a tarefa de um modo de existência por descobrir, hoje, sobre o nosso plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.72).

Acreditar no mundo como possuidor de uma reserva de relações inéditas permite-nos renovar inexoravelmente a imagem do pensamento sem imagem, tornando-nos aptos a apreender as novas forças e a sentir os novos signos. Afirmar o fora, a divergência como condição da imanência é a resposta a todo esgotamento advindo da crença em formas acabadas, em totalidades e ou em interioridades. Os seres estão mais abertos a um mundo de capturas do que de clausuras.

Não se trata de opor à imagem dogmática do pensamento a uma outra imagem tomada, por exemplo, da esquizofrenia. Trata-se, antes, de lembrar que a esquizofrenia não é somente um fato humano, mas uma possibilidade do pensamento, que apenas se revela como tal a abolição da imagem. (DELEUZE, 2006, p.252).

Talvez a esquizofrenia seja de direito aquela que caracteriza a mais alta potência do pensamento e que abre diretamente o Ser à diferença, desprezando todas as mediações, todas as reconciliações. Ela não testemunha uma vontade capaz de investir em um mesmo objeto, e funciona antes de tudo como falência geral do investimento na impossibilidade em que se encontra o doente de repetir o modelo nas provas a que é submetido.

3.2 UMA REORIENTAÇÃO DO CONCEITO DE APRENDENTE

Segundo o conceito comum o termo aprendente define uma pessoa que está aprendendo alguma coisa, passando por algum processo de aprendizagem; aluno, estudante. Aparece em oposição a quem está ensinando, um professor ensinante, atuante em modos de educar. Aproximar-se desta descrição se faz necessário, enquanto, ao espreitá-la, algo se arruína nesse entendimento ao questionar-nos se o ensinante pode despir-se deste signo e assumir igualmente sua condição de aprendente?

A reorientação do conceito de aprendente ganhou complexidade a partir dos encontros proporcionados durante o programa de doutorado-sanduíche realizados junto com a coorientadora Catarina Pombo Martins de Castro Nabais na Universidade de Lisboa em Portugal no período de 1º de setembro à 31 de dezembro de 2017. A força dos encontros me levaram a conhecer a obra de Jacques Rancière¹⁵, *O mestre ignorante* e estudar, mais detalhadamente, a obra de Deleuze (2006a), *Marcel Proust e os signos*¹⁶. A linha de uso das obras surge em uma espécie de nadar junto, aprender junto, sem as imposições de uma representação oficial de saberes.

Nesta tese o conceito de aprendente passa pela linha de afirmação de um modo que mistura ensinar e aprender comportando o acaso em um jeito de aprender, não o certo, apenas um modo naquilo em que ele se articula com a ruína do já sabido. Nessa reorientação, um professor pode ser visto como aquele que se informa e se forma no aprender de um aluno, em vez de impor-se como um representante oficial das formas de saber. Assim, nesta tese, um professor torna-se aprendente dos processos que o levam, junto a seu aluno, ao que seja ensinar, aprender e criar.

¹⁵ O livro *Le Maître Ignorant* foi publicado originalmente em 1987 e conta a história de Joseph Jacotot, um educador francês atuante entre os séculos XVIII e XIX. Ele sistematizou um método no qual mostrou que o homem possui habilidade para aprender e instruir a si próprio.

¹⁶ O livro que Deleuze dedica a Proust tem várias etapas de redação; sua publicação original dá-se em 1964 com o título *Marcel Proust e les signes*. Nele, entrelaça temas fundamentais para sua própria filosofia: o signo, o tempo e o pensamento, forjando uma nova concepção do tempo e, principalmente, uma nova imagem do pensamento: não mais baseada no pressuposto de que o pensamento é algo natural, e, sim, de que ele necessita de uma força exterior para se ativar.

Um professor pode ser visto como um avaliador oficial do processo de aprender em uma sala de aula e a regra é que a avaliação deva orientar a aprendizagem – que meça o já sabido. Um processo de avaliação como instrumento classificador tem poder de rotular e comparar entre os bons alunos, os que dão trabalho e os que não têm jeito; nisso, o objetivo é fazer com que um estudante avance na garantia de uma evolução crescente e segura do aprendido. Mas como suspeitar ou não do êxito desse processo de avaliar e ser avaliado? O entendimento de que não há certo ou errado, e sim elementos que melhor se adaptam a cada situação, contribui na suspeita. Observar, aplicar provas, solicitar redações e anotar o desempenho são tarefas do um professor e acontecem conforme sua intenção e a cada objetivo de trabalho. Porém, é preciso levar em consideração que o protagonismo é duplo, o professor e o aluno – o primeiro identifica exatamente o que quer e, o segundo, se coloca como parceiro. A negociação dos interesses e dos limites haverá, mas cabe a um professor listar os conteúdos importantes, informá-los ao aluno e evitar mudanças bruscas nos acordos e nos contratos estabelecidos.

A preocupação com um processo de avaliação ocupa expressiva dedicação e tempo nos afazeres dos protagonistas, mas a questão não está na existência dos modelos avaliativos, e sim, na não localização das condições de possibilidade do próprio pensamento. O aprender em condições de possibilidade do próprio pensamento ocupa um lugar outro. É um ato de criação, um agenciamento complexo, que concerne a tais condições junto à formação da ideia e à formulação de um problema; o aprender supera o saber, está enlaçado à vida, em seu curso involuntário e imprevisível.

Michael Foucault, em *História da Sexualidade I*, diz que o homem, no ocidente, se tornou um animal confidente.

As pessoas confessam ou são forçadas a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-se na alma ou arrancam-na ao corpo. A partir da Idade Média, a tortura a acompanha como uma sombra, e a sustenta quando ela se esquiva: gêmeos sinistros. Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões (FOUCAULT, 1988, p.59).

A suspeita é que as condições de possibilidade do pensamento estejam domesticadas por um sistema avaliativo que se baseia em uma confissão, a qual

busca uma verdade previamente oferecida cuja falta levaria a uma punição, a uma penitência.

O aprender que se pauta no saber e no dizer a verdade é a chave que tem permitido, ao aluno, ir adiante, mediante a declaração do fundamento adequado que é demonstrado entre a palavra e a coisa ensinada. A verdade articula um saber; quem confessa sabe o que diz e a quem diz. A frase: “O professor não gostou do que eu fiz”; ocupa uma linha que tangencia a inabilidade do estudante repetir e ou confessar tal verdade – tutelada em nome do contrato estabelecido previamente pela avaliação centrada no gosto do professor que reforça o seu protagonismo.

Existem regras previamente estabelecidas sobre o que fazer para atingir o sucesso em educação: portar-se bem em sala de aula, estudar, escutar, interagir e responder bem as avaliações. Todavia, não se tem garantias que alguém nesse processo aprenda, ou crie algo novo para si.

O conceito de aprendente reorientado solicita uma atenção à falta de garantias envolvida num processo voluntário de aprender. Ele convoca uma forma de subversão que permite penetrar nas formas seguras da reconhecimento em busca dos seus fracassos e as condições de possibilidade da criação de pensamento. Mas essa ruína foi pensada a partir de outras obras, acima citadas, que sustentam a reorientação do conceito, no qual se apresenta a primeira dela. O livro *O Mestre Ignorante*, do filósofo francês Jacques Rancière, conta a história do educador Joseph Jacotot, cujas ideias são construídas em uma abordagem que chama a atenção pela generalização das ideias, mas que servem para uma linha na reorientação do conceito de aprendente. O autor defende que um homem é capaz de instruir-se intelectualmente e nisso reside sua emancipação. Emancipar-se significaria entender que existe uma ação da inteligência, além de acreditar que uma produção artística/intelectual humana possa ser compreendida sem a necessidade de explicações para além de seu próprio conteúdo. Essa ideia vai de encontro aos pressupostos básicos institucionalizados pela pedagogia. Segundo a experiência vivida pela personagem de Joseph Jacotot a pedagogia não faz mais do que repetir conteúdos que poderiam ser dominados pelos aprendizes diretamente, sem a necessidade do intermediário. Nela existem crenças educacionais limitantes, tais como: a incapacidade de aprender sem um professor e/ou sem uma escola; o entendimento de que assuntos complexos necessitam explicações adicionais; a existência de um gênio, de uma normalidade e ou ainda de uma intelectualmente inatingível, e por último, a compreensão de que requer métodos

racionais e eles são mais acessíveis a uma pessoa elitizada. Contra essas ideias, defende que um ensino pode assumir o sinônimo de autoeducação, isto é, a capacidade de um indivíduo instruir a si próprio. Essa falta de capacidade teria um oposto – o embrutecimento ou, em outras palavras, a crença na pedagogia, na lógica da explicação. Ele sucede quando uma inteligência é subordinada a outra. Assim, a pedagogia poderia subtrair a explicação, eliminar a poderosa presença do explicador, pois ela contribui para reforçar nos alunos a crença na sua incapacidade. Afinal, se há sempre alguém explicando é porque outro não pode compreender sozinho.

Para arruinar esse sistema, o personagem Jacotot apresenta a figura do mestre ignorante, isto é, o mestre que ensina aquilo que ignora ao contrário daquele que busca o já sabido. Um mestre que ensina o que ignora pratica um mergulho junto com o aprendiz, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber. “[...] a distância que a escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir” (RANCIÈRE, 2013, p.11).

Jacotot apresenta uma questão a ser atualizada ao afirmar que não se trata de um método de aprendizagem e sim de uma questão filosófica e política: “saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade [...] saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser reduzida, ou uma igualdade a ser verificada” (RANCIÈRE, 2013, p.12). Tem-se um sociologismo restrito que determina que aquele que sabe se faça acessível aos desiguais, confirmando a desigualdade presente, entretanto, “o saber não comporta, por si só, qualquer consequência igualitária” (p.13). Assim, o axioma igualitário não tem efeitos sobre a ordem dos saberes e a emancipação intelectual somente poderá ser atualizada individualmente.

A personagem torna evidente uma necessidade de explicações mencionadas no item *A ordem explicadora* – é preciso que alguém as ofereçam. A lógica da explicação comporta o fundamento que “o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está ela própria explicada. Ele é o único juiz dessa questão em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios?” (p.21). A frase: “o professor não gostou do que eu fiz”; tem marcada em sua superfície a figura do explicador ao reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir.

A revelação que acometeu Joseph Jacotot diz da inversão do ato de um pedagogo, do mito da pedagogia, da lógica de um sistema explicador que faz compreender enquanto constitui o processo de embrutecimento.

Na seção *O acaso e a vontade* o fato ocorrido com Jacotot é revelado: seus estudantes haviam aprendido a falar e a escrever em francês, sem o socorro do mestre explicador; perante o texto de Fénelon algo os moveu a um exercício de tradução no instante em que foram tomados pelo encontro que os fez pensar sobre a língua francesa. Como bem diz no texto de Rancière Jacotot somente lhes havia dado a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava, mas a ordem contribui constitui o fato, marcando o protagonismo do professor: “Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre” (p.31). Aqui está localizado o diferente, o ignorante que não está fora de um modo aprendente; não se trata de uma educação sem um professor, sem uma escola, mas sim, de apartá-los, professor e estudante, daquilo que se apressa em explicar o que nenhum signo aos sentidos ainda revelou, que não produziu violência e não o fez pensar sobre.

Um último destaque, em meio as proposições de Jacotot, se dedicou a questionar: Como um ignorante possa ser causa de ciência para um outro ignorante? A experiência de Jacotot foi ambígua, mostrou que não é o saber do mestre que ensina o aluno e, sim, o que ignorava, então dedicou-se a variar, a repetir de propósito o que o acaso havia uma vez produzido. Jacotot chegou a beirar a total incompetência ao ensinar pintura e o piano enquanto os estudantes se espremiavam à noite em salas bem pequenas e mal iluminadas por duas velas para ouvi-lo dizer: “É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes”¹⁷. Enquanto isso o corpo docente da Universidade de Louvain inquietaram-se com tal extravagância, pois um outro modo de experimentar o aprender fez com que algo escapasse, inquietando e assustando o organismo institucional embrutecido. “O que embrutece não é falta de instrução, mas a crença na inferioridade de uma inteligência” (p.65). Uma educação com excesso de explicação contribui para o embrutecimento, afastando-se daquilo que promete e diz produzir.

O conceito de aprendente se junta ao de *ignorância* em Rancière ao quebrar o senso comum de que somente se aprende com um sábio.

¹⁷ *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, publicado por J. S. Van de Weyer, Bruxelas, 1822, p.11.

O encontro com o texto em francês fez o mestre demonstrar uma curiosidade pelo conhecimento relacional o qual foi vivido pelos estudantes, permitindo a expressão de um aprendizado.

A segunda obra mencionada, *Marcel Proust e os signos*, é também contribuinte da reorientação do conceito de aprendente. Nela, Deleuze (2006a) afirma que os objetos de um aprendizado são temporais, que o aprender é interpretar e decifrar signos. Um aluno não conhece de imediato determinado fato que virá a descobrir tardiamente, ao conectar pontas soltas e ao formar um fantasma, singular, inacabado que aparece de forma involuntária e algo mobiliza os afetos. O movimento é de decepções e revelações as quais dão ritmo a uma certa busca, não se ocupando de um relembrar platônico, mas, sim, de um aprender criativo e voltado ao presente.

A obra romanesca de Proust (1913), em francês *La recherche du temps perdu* – *Em busca do tempo perdido*, acena para um aprender que evoca Platão naquilo que seja relembrar; mas, por mais importante que seja “a memória só intervém como meio de um aprendizado que a ultrapassa tanto por seus objetivos quanto seus princípios. A *Recherche* é voltada para o futuro e não para o passado” (DELEUZE, 2006a, p.4).

Nessa tese pensar um ensino e uma formação em Design, passa antes pela atenção ao senso comum que vê o *designer* como uma pessoa que tem vocação para criar e ser criativo. Sobre isso o texto aponta que a vocação para algo diz respeito à predestinação com relação aos signos e eles o são: *mundanos* (*vazios que provocam uma exaltação artificial*), *amorosos* (*enganosos que provocam sofrimento*), *sensíveis* (*verídicos que provocam uma alegria incomum*) e *artísticos* (*privilegiado em relação aos demais capazes de revelar verdades inacessíveis*). A tarefa do criativo se junta ao conceito de aprendente quando Deleuze (2006a, p.5) afirma que “a tarefa do aprendiz é compreender por que alguém é ‘recebido’ em determinado mundo e porque alguém deixa de sê-lo; a que signos obedecem esses mundos e quem são seus legisladores e seus papas”.

Um aprendizado seria impossível e até mesmo imperfeito se não passasse pelos signos revelados ou ocultos. A um aprendente está implicado envolver-se, aprisionar-se em um mundo que se apresenta a decifrar e a interpretar como um país desconhecido e inacessível, acontece como na interpretação de um signo amoroso que é desconhecido, excludente, ciumento e mentiroso, composto por um fora que entra em relação com algo e é decifrado.

Os signos do mundo das impressões ou das qualidades sensíveis são materiais, alegres e imperativos, tais qualidades não são propriedade de um objeto e igualmente não são em si mesmos signos suficientes. É um erro acreditar que os hieróglifos representem apenas objetos materiais.

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (DELEUZE, 2006a, p.4).

Um esforço para decifrar um signo está sujeito a um fracasso e o seu sentido material não é nada sem um ideal essencial que ele encarna. Os signos do mundo da Arte são os últimos e a eles cabem transformar todos os outros. A Arte desmaterializa, reage, penetra e arruína os outros signos, pois é capaz de integrar um sentido estético. Todos os aprendizados convergem a aprendizados inconscientes da própria Arte. Deleuze (2006a, p.52) coloca e resolve o problema da Arte quando afirma que “[...] só a arte realiza plenamente o que a vida apenas esboçou”. Já que a Arte é capaz de revelar mundos inacessíveis.

Sobre o signo e a verdade, Deleuze (2006a) declara que a *Recherche* é uma busca da verdade, mas que Proust não acredita em uma vontade de verdade, e, sim, que ela tenha serventia perante a uma situação concreta naquilo que por força de violência a leve a ser buscada. “Há sempre violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela se trai por signos involuntários” (p.14). Ela não é produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento em uma dupla ideia de coação e acaso. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado fortuito e inevitável. A verdade é sempre temporal, plural como na distinção entre *Tempo perdido* e *Tempo redescoberto*.

Pensar na perda de *tempo* é dizer do momento em que se trilha um aprendizado obscuro até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde. “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos

objetivos”. O signo implica heterogeneidade como relação. “Nunca se aprende *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (p.21). É nesse contexto que a obra de Deleuze se junta a de Rancière quando este último anuncia: “eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre” (p.31). As duas formas se juntam ao conceito de aprendente no que se afirma ser um aprender com alguém, sem a tarefa de explicar, mas não sem um mestre. Esse é a linha que torna o professor provocador de encontros que resgatam o signo do risco de permanecer completamente oculto. E, em se tratando do ensino e da formação em Design que, além do aprender, inclui a criação de uma forma de expressão, o professor também desconhece o que será inventado e nisso obrigatoriamente se instala um estado que, segundo Jacotot, deve beirar à incompetência. Como ele agiu perante os signos da pintura e do piano? Ele se tornou aprendente perante ao novo que se apresentava.

Quanto a criar novas formas de expressão, nesse aspecto, o Design é fronteiro às Artes, ambos compõem e fazem uso dos elementos estéticos ao produzirem algo novo, apesar do Design focar suas estratégias no mercado, na contra mão daquilo que a Arte não o faz, pelo menos como princípio original, quando não visa o mercado econômico. Com isso não se estabelece nenhum julgamento positivo ou negativo, apenas se afirma que o Design habita a fronteira do campo da Arte, pois, a ele escapa o plano de composição pelo seu vício de origem, isto é, pela sua natureza capitalística.

Um cuidado necessário, reincidentemente ressaltado nessa tese, é que não se tem garantias que um aprender aconteça ou algo novo seja criado. Existe uma preferência pelo conforto e pela facilidade da reconhecimento naquilo que faz um aprendente esquivar-se dos imperativos que os signos emanam e do aprofundamento dos encontros. “Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos” (p.26). Relacionar o signo ao objeto que o emite é a direção natural da percepção ou da representação e da memória voluntária que se lembra de coisas e não dos signos. “A inteligência deseja a objetividade, como a percepção o objeto” (p.27). A inteligência conserva as verdades objetivas que resultam de uma combinação de trabalho, inteligência e boa vontade. Mesmo vencendo as ilusões existe uma crença que subsiste ao afirmar que é preciso saber, escutar, olhar, descrever e dirigir-se ao objeto, decompondo-o e triturando-o para dele extrair a verdade. É preciso julgar os métodos pelos seus resultados nos quais cada linha de aprendizado passa por dois momentos:

a decepção da interpretação objetiva e a tentativa de remediar a decepção por uma interpretação subjetiva. A razão disso é que o signo é sempre mais profundo do que sua interpretação: “[...] sempre alguma coisa lhe lembra ou lhe faz imaginar outra” (p.38). Mesmo ao descobrir o sentido de um signo em outra coisa, ainda existirá material rebelde a seu espírito.

A um aprendente, assim como a um filósofo e ou a um pensador, se pressupõe de bom grado que ambos queiram a verdade e procurem naturalmente o verdadeiro; todavia, isso seria tomar o falso pelo verdadeiro já que as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundarem na boa vontade de pensar.

Tudo o que não se quer é ignorar as zonas obscuras em que são elaboradas as forças efetivas que agem sobre o pensamento e as determinações que nos forçam a pensar atentando que não basta ter boa vontade ou um método bem elaborado que permita ensinar a pensar. E esse é o caminho para reorientar o conceito de aprendente nessa escritura.

3.3 O CONCEITO DE DIFERENÇA EM DELEUZE

O conceito de diferença em Deleuze (2006) é composto por variados aspectos que a consideram uma unidade de força e movimento que cria uma intensidade e uma profundidade; ela é uma espécie de ente em mutação incessante de intensidade que se cria na profundidade, no espaço e no tempo.

[...] tudo é igual e o tudo retorna só podem ser ditos onde a extrema ponta da diferença é atingida. Uma mesma voz para todo o múltiplo de mil vias, um mesmo oceano para todas as gotas, um só clamor do ser para todos os entes. Mas à condição de ter atingido, para cada ente, para cada gota e em cada via, o estado de excesso, isto é, a diferença que os desloca e os disfarça, e os faz retornar, girando sobre sua ponta móvel (DELEUZE, 2006, p.284).

O conceito é composto pela abertura dos entes a um mundo de capturas que remete às forças e aos afetos em um campo de exterioridade ou de heterogeneidade que, por sua condição imanente, é renovado inexoravelmente por relações inéditas.

Porém, é a propósito do *tempo* e de sua implicação que Deleuze chega a tal conceito, pois mostra que a diferença, levada ao absoluto, devém uma autêntica

conexão de modo que o tema da exterioridade das relações encontra sua completude na articulação da diferença e da repetição. A lógica das forças desvaloriza a conexão de sucessão. O tempo é heterogêneo, sua forma *Chronos* é o modo pelo qual ele é representado. Uma meditação sobre o tempo permite ver que a forma sucessiva, cronológica e linear não dá conta de si mesma. Passado, presente e futuro são três modos temporais e são também maneiras de viver o tempo. O tempo presente é aquele que tem o poder de voltar ao mesmo ponto, ele é contração de instante, denominado *hábito* por Deleuze (2006), contraído novamente, é sempre o mesmo ciclo que retoma. É uma duração perfurada, mas que não passa. É o meio.

O conceito de *meio* pode parecer impreciso, mas é justamente nele que agimos. O *meio* implica uma teoria da subjetividade. “Todos somos contemplação, logo hábitos. Eu é um hábito” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.101). Desta forma, somos um hábito contemplativo, fixado em contrair elementos materiais ou sensoriais que compõem um meio no qual podemos viver e agir. Assim, tenho a consistência de meus hábitos. “[...] minhas ações e reações supõem a prévia contração de um meio, que portanto sou. No sentido próprio, isso se chama habitar, e o cogito deleuzeano é um ‘Eu habito’, ou ‘Eu pretendo’ o que contraio” (ZOURABICHVILI, 2016, p.101). Em colaboração com o comentador eu diria que o cogito é: ‘Eu habito o que contraio’.

Habitar o modo temporal presente não esgota toda a experiência, pois sou forçada a pensar relações temporais laterais, não sucessivas de outros tempos. Por outro lado, passo de um meio a outro por um acontecimento, um devir, a ruptura de um encontro: cresço, parto, amo... Assim, meu presente é plural e a sucessão devém pensável e perceptível. Como eu, cada um vive simultaneamente em várias linhas de tempo (DELEUZE, 2006a). A composição do presente muda, não dando conta de sua própria passagem e ficamos obstinados a perguntar sobre o que passou. O que surge de uma diferença entre duas dimensões inconciliáveis do tempo que nos torna outro diz respeito àquilo que nos acontece: o acontecimento. O acontecimento é aquele que denuncia e existência entre-dois-meios.

No entanto, Deleuze (2006) não se satisfaz com os modos temporais e passa a afirmar o *devir* como destino de todo presente. Tudo o que existe está em *devir*, nada é dado. “Retornar é o ser, mas somente o ser do devir” (p.49). Deste jeito, fica impossível encontrar o lugar da *representação* nessa afirmação do futuro, do por vir. Afirmar o *devir* implica a finalidade do proveito de *correspondências não causais* entre acontecimentos. A imagem tradicional do tempo sucessivo é substituída pela ideia de

um tempo que prossegue em intensidades. Para Zourabichvili (2016), cada presente *atualiza* uma dimensão temporal cuja consistência é puramente *intensiva* – nível, grau, ou plano, ponto de vista. A *intensidade* é dita dos corpos, o tempo é a sua *intensidade*. O corpo inaugura o presente. Deleuze invoca uma *diferença* de *intensidade* que só é inteligível pela diferença do passado e do presente. “O próprio conceito de acontecimento requer essa concepção intensiva do tempo. Inversamente, ao surpreender alguém, um encontro arrebatada para uma nova dimensão temporal que rompe com a antiga. O tempo é pura mudança.” (p.107).

Os modos *Chronos* e *Aiôn* são dois tempos concomitantes em que o acontecimento é desdobrado, “Em suma: os dois tempos, dos quais um não se compõe senão de presentes encaixados e o outro não faz mais do que se decompor em passado e futuro alongados”. Deleuze (2015) reabilita a distinção Estóica desses tempos para pensar a extratemporalidade do acontecimento –ou, caso se prefira, sua temporalidade paradoxal. Em *Aiôn* coincidem o futuro e o passado essencialmente ilimitados que recolhem à superfície os acontecimentos incorporais enquanto efeito. Em *Chronos* é o presente sempre limitado que mede a ação dos corpos como causa e o estado de suas misturas em profundidade (DELEUZE, 2015). *Aiôn* opõe-se a *Chronos* que designa o tempo cronológico ou sucessivo em que o antes se ordena ao depois sob a condição de um presente englobante no qual, como se diz, tudo acontece.

O resultado do tempo como pura mudança é a passagem de uma dimensão a outra (devir); ele é a diferença, o conectar imediato dos heterogêneos.

Deleuze (2006) ressalta que a causalidade não pode dar conta da heterogeneidade que sucede uma vez que dois termos heterogêneos têm apenas conexão exterior, pela sua diferença.

Nesse momento percebo que eu não compreendo bem como manter a unidade daquilo que não para de mudar de natureza, de devir outro, a não ser verbalmente, porque nada é conservado de sua identidade. Zourabichvili (2016) aponta que é justamente quando objeto algum é visado, na medida em que o que muda não tem identidade alguma, que reside a diferença. Mas, como o múltiplo pode ser chamado multiplicidade? A diferença possui seu correlato: a *repetição*. “A diferença repete diferenciando-se e, no entanto, nunca se repete como idêntica. [...] Diferença e repetição é a lógica da multiplicidade intensiva como conceito do tempo” (ZOURABICHVILI, 2016, p.110).

“As diferenças não se compõem de diferenças de mesma ordem, mas implicam séries de termos heterogêneos [...] Uma quantidade intensiva se divide, mas não se divide sem mudar de natureza” (DELEUZE, 2006, p.306). A pura diferença é intensiva e entre duas intensidades somente existe heterogeneidade. A única implicação está em relação ao campo da exterioridade o que define a Filosofia da diferença como a Filosofia do fora, da implicação, da imanência, do intensivo, da multiplicidade, da heterogeneidade, do encontro, do devir e do acontecimento.

A revelação da hora avança para além de desvendar um conteúdo sobre o sujeito pensante. Ela põe em crise o modelo tradicional da verdade fundado sobre a identidade e a reconhecimento. “A verdade segundo Deleuze é o afeto(sensação/sentido) uma vez que coloca em perspectiva possibilidades heterogêneas de existência. Ela é o surgimento da distância na existência, na divergência, no mundo” (ZOURABICHVILI, 2016, p.137).

De todo o exposto é possível dizer que nenhum fundamento é imutável e tem sua validade e ou estabilidade garantida perante a qualquer sistema de pensamento e acerca das condições de possibilidade e de impossibilidade dos significados. Fish (1989) caracteriza como uma perspectiva antifundacional, ou seja, aquela que nega a possibilidade de basear o conhecimento em um único fundamento.

O antifundacionalismo ensina que questões de fato, verdade, correção, validade e clareza não podem ser nem colocadas, nem respondidas em referência a alguma realidade, ou regra, ou lei ou valor extra-contextual, a-histórico, não situacional; antes, o antifundacionalismo afirma, todas estas questões são inteligíveis e discutíveis apenas nos arredores dos contextos ou situações ou paradigmas ou comunidades que lhes conferem sua forma local e mutável (FISH, 1989, p.344).

Sarup (1989) aponta que é possível sintetizar as críticas resultantes ao indivíduo racional e cartesiano, à história como um processo linear segundo padrões de progresso e finalidade, à noção tradicional do significado agora regido por um sistema diferencial, à Filosofia por meio de uma prática e, enfim, as críticas à metafísica e aos conceitos de causalidade, identidade, sujeito e verdade. Um novo movimento implica uma mudança, isto é, um desvio perpétuo no caminho para uma verdade que perdeu qualquer *status* ou finalidade.

A diferença está em habitar aquilo que foi contraído como mudança acontecimento que nos torna outro, renovados inevitavelmente por relações inéditas (novo) que marcam cada instante da nossa trajetória. Contrair e habitar o conceito da diferença em Deleuze é escape, é linha de fuga do campo da representação, da

reconhecimento, da identidade e de tudo aquilo que se conserva uma vez que cada afeto possui sua verdade tornando heterogêneas as perspectivas da existência. Essa contração fala dos encontros com aquilo que ainda não se sabe. Ela fala ao caminho do criador que realiza um corte no caos.

[...] o difícil para toda coisa é atingir seu próprio simulacro, seu estado de signo na coerência do eterno retorno. Platão opunha o eterno retorno ao caos, como se o caos fosse um estado contraditório que devesse receber de fora uma ordem ou uma lei, tal como a operação do Demiurgo em vias de vergar uma matéria rebelde. Platão remetia o sofista à contradição, a este suposto estado de caos, isto é, à mais baixa potência, ao último grau de participação. Mas, na verdade, a enésima potência não passa por dois, três, quatro; ela se afirma imediatamente para constituir o mais elevado: ela se afirma do próprio caos, e, como diz Nietzsche, o caos e o eterno retorno não são duas coisas diferentes (DELEUZE, 2006, p.73).

Em suma, o conceito da diferença em Deleuze (2006) não se exime de experimentar a reversão do platonismo enquanto recusa o primado de um original sobre a cópia ou de um modelo sobre a imagem que encontra. Seria o mesmo que faço ao renunciar algo do ensino explicador, buscando potencializar aquilo que arruína algo dos modelos de ensino que privilegiam a reconhecido em detrimento da criação.

3.4 A CRIAÇÃO DE CONCEITOS

Da Filosofia vista pelos óculos de Deleuze a imagem é pura intensidade. Lentamente, observo a desconstrução, a quebra axiológica: de Deus, do eu – fendidos ambos após a morte de Deus; do sujeito do conhecimento – o epicentro é inexistente, cria o rizoma que é a-centrado; da razão – torna-se um filósofo sem raízes fixas; da generalidade – a singularidade diz da existência do ser; da ortodoxia da psicanálise – a condenação ao reducionismo freudiano; dos mecanismos estatais e da sociedade de controle capitalista – o controle toma o lugar da disciplina tornando as estratégias sutis e imateriais. Vivem em Deleuze conceitos que se entrecruzam e arrancam do conforto do conhecido aquele que o experimenta. E comigo não foi diferente.

A defesa de que a sociedade é definida por suas linhas de fuga é o tema central na discussão sobre micropolítica DELEUZE; GUATTARI (2011a). Os autores fazem defesas explícitas do rizomático, do molecular, do micropolítico sobre o arbóreo, o

molar e o macropolítico. Essa posição pró micropolítica extravasa o âmbito da ação política mesmo nos esforços de criação de redes macrosociais como a rede alternativa com o movimento pelas rádios livres, tratando-se sempre de uma iniciativa fora do aparato estatal (DOSSE, 2010).

O esforço deleuzeguattariano produziu o afastamento da Filosofia e seu refúgio aos universais e dentre eles, os universais, estão localizados as disciplinas da Comunicação e o Design. A intenção dos autores é encaminhar o repatriamento da Filosofia como criadora no sentido de assumir para ela a tarefa da criação de conceitos como prática filosófica. O conceito passa a ser entendido como um acontecimento no puro sentido jamais uma função científica em qualquer sentido possível. Para os autores, as funções científicas e as proposições lógicas não são conceitos. Ou seja, não há conceito se não o filosófico sobre o plano de imanência e as disciplinas Comunicação e Design estariam apta a esse exercício.

A Filosofia, ao mesmo tempo, cria conceito e instaura o plano de imanência operando um corte no caos¹⁸ que permite criar. A exclusividade da criação de conceitos assegura à Filosofia seu papel, mas não lhe dá nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, e outros modos de ideação, que não passam por conceitos como a criação de pensamentos artísticos e científicos.

Alguns filósofos podem criar conceitos novos permanecendo no mesmo plano e supondo a mesma imagem que os filósofos precedentes reivindicados como mestres. A questão é saber em quais casos os discípulos conseguem traçar uma nova imagem do conceito e tornarem-se criadores o que implica uma avaliação complexa. Existem conceitos de mesmo grupo que povoam um mesmo plano em épocas diferentes isso mostra que as paisagens mentais têm dificuldades de mudarem através das eras.

Para Deleuze e Guattari (2010), a Filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas. É por isso que os planos podem ora se separar, ora se reunir — na verdade, tanto para o melhor, quanto para o pior. Eles têm em comum restaurar a transcendência e a ilusão não podem evitá-las e combatê-las com vigor, e cada um também tem sua maneira particular de fazer uma

¹⁸ O acontecimento sustenta-se em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa no encontro com um fora que força a pensar e o corte do caos por um plano de imanência (ZOURABICHVILI, 2004, p.7).

e outra coisa. Dir-se-ia que o plano de imanência é, ao mesmo tempo, o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado ele seria o não-pensado no pensamento. Para os autores, Spinoza pensou o melhor plano de imanência¹⁹, isto é, o mais puro, aquele que não se dá ao transcendente nem propicia o transcendente, aquele que inspira ilusões, sentimentos e percepções errôneas: o corpo.

A filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica. Traços diagramáticos, personalísticos e intensivos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.101).

A criação de conceitos não tem limite, seu traçado se confunde com os da criação de personagens que são inventados para entreter a exemplo de Zaratrusta e Dionísio. É como a cor amarela na pintura dos girassóis de Van Gogh que conduz o amarelo até o ilimitado inventando o homem-girassol; traçado pelo gosto das cores que testemunham a criação sem limite que as faz existir. O mesmo ocorre com o filósofo que só pode determinar o conceito criando-o sem medida em um plano de imanência em que a única regra traça os personagens estranhos que ele faz viver.

O conceito não é paradigmático, mas sintagmático; não é projetivo, mas conectivo; não é hierárquico, mas vicinal; não é referente, mas consistente. É forçoso, daí, que a filosofia, a ciência e a arte não se organizem mais como os níveis de uma mesma projeção e, mesmo, que não se diferenciem a partir de uma matriz comum, mas se coloquem ou se reconstituam imediatamente em uma independência respectiva, uma divisão do trabalho que suscita entre elas relações de conexão (DELEUZE E GUATTARI, 2010, pp.118-119).

O conceito é incorporeal, não tem coordenadas espaço-temporais, apenas ordenadas intensivas, diz do acontecimento, não da essência das coisas. O sobrevoo é o estado do conceito. O conceito não é uma proposição, já que ela não tem intensidade. “Um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p.32).

A Filosofia perde seu *status* de contemplação, sua utilidade não é nula e o filósofo dedica-se a criação de conceitos singulares, que povoarão o plano de

¹⁹ “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer” – Spinoza – Ética III, Prop.2.

imanência. “Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a Filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à Filosofia e só a ela pertence” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.43).

Nessa esfera, abandonamos grande parte, se não completamente, as táticas oriundas das Ciências naturais e exatas – tão amplamente disseminadas nos universos investigativos – para nos dedicarmos a ações de pesquisa que não demarcam separadamente instâncias como sujeito e objeto.

Esse modo de criar obriga abandonar o distanciamento da realidade e da neutralidade para mergulhar em situações plurais que são da ordem da incompletude e da sinuosidade, em um estado de relação mútua e entrecruzamento constantes. Os conceitos inventados são tomados como disparadores do que é impensado no próprio pensamento.

Diante do exposto fica compreensível a proposta dos filósofos franceses. Um filósofo cria conceito ou conceitos, mas, para tanto, é necessário instaurar o plano de imanência. Esta é a proposta da geofilosofia²⁰ dos autores. Eis a atividade filosófica: a criação conceitual. Falar aqui da criação de conceitos serve para entender as críticas feitas pelos autores às disciplinas da Comunicação e do Design a serem melhores expostas e defendidas no próximo item.

²⁰ A compreensão da Filosofia sob a ótica da geofilosofia sugere proporcionar uma assimilação tangível às transformações sociais e ao dinamismo do pensamento, em um contexto possibilitado pela admissão do fluxo, fusão, anexação e transformação dos conceitos, usando como via as possibilidades da terra em suas implicações topológicas e geográficas (SANTOS, 2011).

3.5 A CRÍTICA ÀS DISCIPLINAS DA COMUNICAÇÃO E DO DESIGN

“O conceito pertence à Filosofia e só a ela pertence” (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p.38). A Filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão e a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas. Os universais de contemplação e, em seguida, de reflexão, são duas ilusões que a Filosofia já percorreu em seu sonho de dominar as outras disciplinas. Para a Filosofia deleuzeguattariana os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados tendo em vista o seu poder de representação e conservação (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Para os autores, a Informática, o *Marketing*, a Publicidade e o Design seriam os representantes dos universais no que se refere à Comunicação, operantes da reconhecimento que trabalham em prol da conservação, da identidade, do consenso, da opinião e do senso comum, instigando todas as faculdades a exercerem-se sobre um objeto supostamente o mesmo, operação que os afastariam da criação.

Enfim, o fundo do poço da vergonha foi atingido quando a informática, o marketing, o **design**, a publicidade, todas as disciplinas da comunicação apoderaram-se da própria palavra conceito e disseram: é nosso negócio, somos nós os criativos, nós somos os conceituadores! Somos nós os amigos do conceito, nós os colocamos em computadores. Informação e criatividade, conceito e empresa: uma abundante bibliografia já... [...] O movimento geral que substituiu a crítica pela promoção comercial não deixou de afetar a filosofia. O simulacro, a simulação de **um pacote de macarrão** tornou-se o verdadeiro conceito, e o apresentador-expositor do produto, mercadoria ou obra de arte, tornou-se o filósofo, o personagem conceitual ou o artista (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.16, grifo meu).

Embora o Design seja apenas uma vez citado, chamado de imprudente e simplório em seu trato com os conceitos, segundo os autores, ele faz parte das disciplinas da Comunicação que têm a capacidade de engendrar suas próprias ilusões e de se apoderar desastrosamente dos conceitos tratando-os como uma representação de mundo. “Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.105). Em que criar é resistir às representações do mundo. Fazer uso do tempo presente que

nos proporcionaria resistir à vergonha de ser homem, “ante a baixeza e a vulgaridade da existência que impregnam as democracias, ante a propagação desses modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, ante os valores, os ideais e as opiniões de nossa época” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.104).

O pensamento deleuzeguattariano aponta claramente para a imoralidade do mercado, dos estados e das nações incapazes de salvaguardar a invenção dos direitos dos homens. A representação de modos de existência insignificantes forma opiniões que são reproduzidas e conservadas em modelos identitários frequentemente oferecidos pelo mercado. Os autores falam de uma desonra das possibilidades de vida e, a partir dela, anunciam o motivo da produção de sua Filosofia: a necessidade de criação de uma resistência ao presente como uma forma de apelo ao futuro, evocando uma nova terra e um povo que não existe ainda.

A crítica assenta-se na perspectiva da criação. O ente, em suas dimensões política, estética e ética, diferencia-se como expressão da potência da vida para resistir às formas de dominação. Os autores desejam firmar a criação como força de resistência. Essa seria a tarefa do filósofo.

Diante da força de resistência que a criação filosófica pode resguardar, questiono como isso acontece em outras criações, uma vez que a Arte e a Ciência também criam e resistem. Questiono o lugar da criação no Design, em suas disciplinas: como isso acontece e se de fato acontece, como ele tem resistido ao presente? Existiriam outras formas de escapar de valores, ideias e opiniões universais? Como ele cessa de estabelecer compromissos vergonhosos com a nossa época, diante das vítimas? Por ora, não há outro meio senão fazer como o animal, para escapar da desonra: "o pensamento está por vezes mais próximo de um animal que morre do que de um homem vivo" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.130). Invocar o devir animal, embora não seja um conceito especificamente trabalhado na tese, a ele não é possível escapar já que diz de um estado de sensação que invoca saídas do território enquanto zona de conforto, levando a uma potencialidade de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2014). O devir animal realça o modo como as multiplicidades se compõem, dentre elas, o do próprio humano. Esta animalidade, provocada em devir, vai além da busca por semelhanças, ela se forma num pacto, como lobos em uma alcateia, onde há o preferido que serve de alternativa, pois é ele que “tumultua os projetos significantes, tanto quanto os sentimentos

subjetivos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a) de uma orientação animal. O devir animal tumultua os projetos significantes, misturando coisas, conhecimentos, materiais etc.

A crítica às disciplinas da Comunicação que envolvem o Design e o identifica dentre aqueles que fazem uso dos conceitos de forma mercantil e calamitosa me faz desejar uma resposta, invoca-me uma saída. A pista para essa tarefa é começar por aquilo que o Design não é. Ele não comunga da trindade filosófica que traça o *plano de imanência* capaz de realizar o corte no caos; não sofre da imaginação que inventa *personagens conceituais* e, como apontam Deleuze e Guattari (2010), não *cria conceitos* correspondentes aos personagens e ao plano. Sendo assim, cabe questionar: qual é a sua criação e como tem tratado os conceitos a exemplo da embalagem de macarrão? É possível que ele invente seus próprios problemas e ideias? Ou a ele somente resta seguir o rebanho da Comunicação sobre o caminho ilusório da representação, da reconhecimento e da identidade e do senso comum?

É possível falar das experiências vividas por mim, como professora e estudante da área do Design que no fazer do *designer* está a solução de problemas que envolvem as coisas (produtos/sistemas/serviços/experiências) sob a integração da forma, com a funcionalidade e com a estética. Em meio a isso, o designer se utiliza de conceitos como temáticas para defender o uso dos elementos expressivos concebidos como, por exemplo, o conforto na iluminação de um ambiente e ou a dinâmica no uso das cores.

A Filosofia, desde sempre, assumiu o *status/poder* de dizer tudo o que pensa sobre o ser, sobre o universo e sobre as coisas em geral, enquanto o Design, somente a partir do século XVIII, como consequência da Revolução Industrial, experimentou falar algo sobre a fabricação, pela primeira vez, de uma variedade de produtos acessíveis para as pessoas comuns. O que o Design faz é percorrer temáticas funcionais (LÖBACH, 2000; BÜRDEK, 2006; HODGE, 2015) que sirvam de complemento para a comunicação daquilo que a coisa criada ainda não é capaz de dizer por si sozinha.

Algumas dessas temáticas podem ser encontradas e melhor percebidas em Hodge (2015) ao apresentar obras primas de Design destacadas/apresentadas por linhas temáticas, ver Tabela 1.

Tabela 1 – Mapa do sumário ofertado no livro “Quando o Design é genial: 80 obras primas em detalhes”

BELEZA	INDIVIDUALIDADE	FORMA	FUNÇÃO	EXPRESSÃO
ELEGÂNCIA	CONTRASTE	CONTEÚDO	ALCANCE	EMBELEZAMENTO
SINUOSIDADE	ILUSÃO	CURVAS	CONEXÃO	ENERGIA
GRAÇA	SERENIDADE	PLANOS	ADERÊNCIA	TRANSPARÊNCIA
FORTE	FLUÊNCIA	GEOMETRIA	VERSATILIDADE	COMPATIBILIDADE
EXTRAVAGÂNCIA	ERGONOMIA	ESTRUTURA	ESPAÇO	ABUNDÂNCIA
PADRONAGEM	MINIMALISMO	ORDEM	CONTROLE	GOTEJADOR
RITMO	ONDULAÇÃO	CONTORNO	IMEDIATISMO	PERSPICÁCIA
COR	UTILIDADE	INTEGRAÇÃO	PRODUÇÃO EM MASSA	DISTORÇÃO

MOVIMENTO	IMPACTO	CONVENIÊNCIA	COMUNICAÇÃO	HARMONIA
ÍMPETO	RACIONALIZAÇÃO	PROPÓSITO	CLAREZA	FORMA
ROTAÇÃO	COMPOSIÇÃO	SIMPLICIDADE	COMPACIDADE	EQUILÍBRIO
REVOLUÇÃO	ASSIMETRIA	FILTRO	ELOQUÊNCIA	SOFISTICAÇÃO
AJUSTABILIDADE	RESISTÊNCIA	COERÊNCIA	INTELIGIBILIDADE	ARTESANATO
PERFURAÇÕES	CONGRUÊNCIA	PRECISÃO	AMPLIFICAÇÃO	OPÇÕES
FLUXO	ESTILO	VELOCIDADE	DISTINÇÃO	PROPORÇÃO
PERPETUIDADE	EXAGERO	EDICIÊNCIA	AUDÁCIA	INTEGRIDADE
SEQUÊNCIA	GRAMA	PORTABILIDADE	IMTERPRETAÇÃO	PUREZA

Fonte: HODGE (2015, pp.3-4).

O Design usa conceitos no atendimento às descrições das necessidades expressivas de seus produtos, acentua e exagera seus usos, porém jamais os cria. Nas Figuras 17, 18, 19 e 20 é possível acompanhar o uso de conceitos: ordem, alcance, resistência e produção de massa para descrever e melhor explicar algo que atravessa alguma característica dos produtos. A exemplo do Isqueiro Zippo produzido pelo *designer* George Blaisdell que fez uso dos conceitos de *Impacto* e de *Resistência* para definir o redesenho em aço, em vez do bronze, com acabamento em preto do produto²¹. Esse exemplo torna evidente a promoção comercial, temática e funcional no uso do conceito pelo Design.

²¹ O designer George Blaisdell dedicou a produção inteira do Isqueiro Zippo aos militares americanos, que o usaram massivamente para aquecer a sopa em capacetes virados durante o combate na Segunda Guerra Mundial em 1941.

Figura 17 – Banqueta de empilhar, 1932-33 Alvar Aalto, Forma e Ordem.



Fonte: Livro – Quando o Design é genial: 80 obras primas em detalhes, 2015, p.65.

Figura 18 – Fita métrica, 1842, James Chesterman, Alcance.



Fonte: Livro – Quando o Design é genial: 80 obras primas em detalhes, 2015, p.72.

Figura 19 – Isqueiro Zippo, 1933, George G. Blaisdell, Impacto e Resistência.



Fonte: Livro – Quando o Design é genial: 80 obras primas em detalhes, 2015, p.132.

Figura 20 – Relógio Swatch, 1983, Swatch. Produção de massa.



Fonte: Livro – Quando o Design é genial: 80 obras primas em detalhes, 2015, p.86.

Para dar suporte às temáticas funcionais desempenha das pelos objetos, especificamente os produtos industriais, apresento os apontamentos anunciados por Berhard Löbach que menciona três das funções:

[...] **a função estética**, que são as relações entre produtos e seus usuários que se situam no nível sensorial, **a função prática** que representa a relação entre usuário e objeto a nível orgânico-comportamental e finalmente **a função simbólica** que trata desta mesma relação a nível psíquico social (LÖBACH, 2000, p.55, grifo meu).

As funções estéticas e simbólicas são as mais atrativas de um objeto e falam diretamente ao usuário, pois são elas que oferecem aspectos a serem avaliados e que motivam a compra. A função prática geralmente é menos atrativa que a estética e frequentemente sofre menor avaliação. Para o autor a compra de produtos industriais é decidida com frequência pelo aspecto estético. A estética é percebida em totalidade e o usuário destina pouca atenção aos detalhes. A função simbólica dos produtos é manifestada, no usuário, por meio de sua “capacidade espiritual [...] ao fazer associações com as experiências passadas” (LÖBACH, 2000, p.65).

O diálogo entre a criação de conceitos na Filosofia e seu uso no Design não serve para realizar equivalências nem para salientar diferenças já que a Filosofia os cria e o Design os usa como função temática e mercadológica, restando indagar: Ainda é possível alguma forma de resistência junto a outros intercessores? O que pode o Design e seu ensino?

3.6 O DESIGN COMO CONCEITO

Abordar a crítica sobre o uso que o Design faz dos conceitos e reconhecer que a Filosofia os cria e a ele somente cabe o uso como função temática e mercadológica permitiu entender que o Design muda ele próprio como um conceito conforme mudam os contextos históricos, os quais, esses últimos, ele também afeta com sua existência, porém nunca cria conceitos, mas sim os absorve, os utiliza como função temática.

O livro de Bürdek (2006), *Design História, teoria e prática do design de produtos* contém o capítulo *Design como conceito* com a ideia de que ele também é um conceito mutável e além de mostrar acontecimentos significativos que marcaram e mudaram o Design até a atualidade. A abordagem percorre o desenvolvimento do Design com

base em acontecimentos que vão desde a liga de ofícios Alemã Werkbund²² até a Bauhaus. Para o autor, as teorias descritas não podem ser desconsideradas, pois cada uma define de sua maneira, as áreas/especializações²³ que a caracterizam.

As inúmeras correntes e tendências do Design, mesmo as descrições ricamente difusas, espelham, por si sós, o uso do conceito Design. Burdek oferece alguns personagens e exposições num breve retrospecto.

Leonardo da Vinci é mencionado como o primeiro *designer*. Em paralelo a seus estudos científicos de anatomia, ótica e mecânica, ele é considerado o precursor do conhecimento de máquinas, ao editar, por exemplo, o 'Manual de Elementos de Máquinas', além de elaborar artefatos práticos, máquinas e mecanismos com um largo alcance técnico.

Burdek anuncia o pintor, arquiteto e autor de textos sobre Arte do século XVII, Giorgio Vasari, como um dos primeiros a defender, em seus escritos, o caráter autônomo do Design referindo-se a uma espécie de primeiro projeto gráfico de uma obra de arte ou um objeto das artes aplicadas, útil para a construção de outras obras²⁴.

Na sequência, Siegfried Giedeon é descrito como o *designer* do séc. XX. Ele formava a carcaça, cuidava do desaparecimento dos mecanismos visíveis (da máquina de lavar) e dava a tudo formas aerodinâmicas como de um trem ou automóvel. Esta divisão clara entre trabalho técnico e configuração no produto tendeu a que, nos Estados Unidos, esta atividade se desenvolvesse para o "*styling*", ou seja, em direção a um puro formalismo.

O termo Design Industrial é atribuído a Mart Stam e é utilizado pela primeira vez em 1948. Stam entende por projetista industrial aquele que se dedica a qualquer campo da indústria e à exploração do uso de novos materiais.

²² Em 1907, foi fundado, em Munique, o Deutsche Werkbund (Liga de Ofícios Alemã). Era uma associação de artistas, artesãos, industriais e publicitários que queriam perseguir a meta de melhorar e integrar o trabalho da arte, da indústria e do artesanato por meio da formação e do ensino" (BÜRDEK, 2006, p.16).

²³ O crescimento e aperfeiçoamento da produção industrial contemporânea tem aumentado os requisitos de projeto, e incentivado o aparecimento de múltiplas especializações. Dentre elas, atualmente, encontram-se Design: estratégico, de comunicação, de som, visual, gráfico, tipográfico, editorial, institucional, digital, de hipermídia, de jogos, de produto, automobilístico, de embalagem, de mobiliário, de moda, de joias, de estampa, de ambientes, de interiores, de iluminação, de sinalização, de móveis, de interação, de interfaces, de serviços e Web design. Ministério da Educação – Catálogo de Cursos. Fonte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 12/dez/2016.

²⁴ Segundo o Oxford Dictionary, foi no ano de 1588 que, pela primeira vez, o termo *Design* foi mencionado e descrito como: um plano desenvolvido pelo homem ou um esquema que possa ser realizado (BÜRDEK, 2000, p.13).

Na antiga República Democrática Alemã debateram intensamente o significado do termo Design compreendendo-o como parte da política social, econômica e cultural. Chamaram a atenção para a configuração formal que não se ativesse somente aos aspectos sensoriais e perceptivos dos objetos. O *designer* deveria voltar-se, também, a meios de satisfazer as necessidades da vida social ou individual.

Uma abrangente orientação foi elaborada pela instituição Internacional Design Center de Berlim, em 1979, por ocasião de uma de suas exposições. Dentre as orientações o Design:

- Não deve limitar-se a uma técnica de empacotamento;
- Precisa expressar as particularidades de cada produto por meio de uma configuração própria;
- Deve tornar visível a função do produto, seu manejo e leitura do usuário;
- Precisa tornar transparente o estado atual do desenvolvimento da técnica, respondendo às questões do meio ambiente, da economia de energia, da reutilização, de duração e de ergonomia;
- Deve fazer da relação homem/objeto o ponto de partida da configuração, especialmente nos aspectos da medicina do trabalho e da percepção (BÜRDEK, 2006, p.16).

Na mesma direção, a definição de Design formulada por Michael Erlhoff, por ocasião da Documenta 8 em Kassel, afirma: "Design que diferentemente da arte precisa de fundamentação prática. Acha-se principalmente em quatro afirmações: como ser social, funcional, significativo e objetivo" (p.17). O Design conseguiu sobreviver até o final dos anos 1980 com uma definição ampla, porém junto aos argumentos pós-modernos, o conceito geral foi diluído em diversas disciplinas, o que não é considerado pelo autor uma perda. "A diversidade de definições e de descrições não se válida por uma vontade dos pós-modernos, mas sim por um necessário pluralismo" (p.17). Na virada do século XX para o XXI o autor sugeriu nomear algumas questões que o Design deverá sempre atender, dentre eles:

- Visualizar progressos tecnológicos,
- Priorizar a utilização e o fácil manejo de produtos (não importa se "hardware" ou "software"),
- Tornar transparente o contexto da produção, do consumo e da reutilização,
- Promover serviços e a comunicação, mas também, quando necessário, exercer com energia a tarefa de evitar produtos sem sentido (BÜRDEK, 2006, p.17).

Assim, recolhi alguns significativos movimentos em meio às personagens e eventos que permitem ver a heterogeneidade do conceito de Design em suas funções, usos e direcionamentos na vida prática. Aproveito para firmar os contrastes e as

reorientações do conceito de Design no seu alinhamento íntimo com o desenvolvimento tecnológico que o permite ser outro junto às criações, aos avanços e às inovação técnicas.

3.7 A TECNOLOGIA COMO INTERCESSORA DO DESIGN: O SURGIMENTO DE UM PROBLEMA NECESSÁRIO

A Tecnologia pensada como intercessora do Design surge igualmente pelos pressupostos das Filosofias da diferença, em uma abordagem que traz os principais pontos entre Ciência e Tecnologia, pensadas a partir do Design. Os ditos apoiam-se, especialmente, no livro: “O que é a Filosofia?” de Deleuze e Guattari (2010). Trata-se de um exercício da multiplicidade que deseja possíveis movimentos de afastamento entre a Tecnologia e a Ciência, sem contudo, desconsiderar seus atravessamentos criativos. É sabido que ambas partilham os mesmos problemas, mas não se pode afirmar que sejam a mesma coisa, embora muito se mesquem e não cessem de confundir-se. O território tecnológico tem permanente ressonância com a educação e em especial no ensino do Design. A Tecnologia faz parte da experiência concreta, formando novos modos de ser e estar no mundo, o que aponta para a necessidade e cuidados de não subestimá-la, percebendo-a apenas como transversal as três caóides criativas.

As Caóides para Deleuze e Guattari (2010) são as três formas de pensamento e as três formas de recortar e de criar. Sobre cada plano que recorta o caos produz-se uma realidade própria, objetiva. A junção destes três planos chama-se “cérebro”. Mas os autores advertem: “o cérebro não constitui a unidade entre as três formas de realidade que são a Arte, a Ciência e a Filosofia. O cérebro não é senão a sua conexão, a sua carta, o seu mapa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 199).

No derradeiro livro, já citado, aquele que tardiamente foi a hora de falar concretamente, intitulado: “O que é a Filosofia?”, Deleuze e Guattari enfrentaram a questão, que segundo eles, só pode ser feita à meia noite, “mas o que é isso que fiz toda a minha vida?”. Ao dizer sobre esse fazer, fizeram-no brindando a natureza criadora de conceitos da Filosofia, o escrito combinou igualmente dois outros fazeres criativos: o artístico e o científico. Assim firmaram a singularidade de toda criação.

“Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (DELEUZE; GUATTARI; 2010, p.15).

Uma cartografia do pensamento é desenhada no livro que diferencia as três caóides: a Filosofia, a Ciência e a Arte. A diferença entre as caóides tem como regra a natureza dos planos e das ações/invenções das quais se ocupam e que, embora sejam complementares, firmam sua independência. As três enfrentam o caos, mas não com o mesmo plano de corte, não com a mesma maneira de povoá-lo, uma vez que: o pensamento científico cria funções (mede e distingue); o pensamento filosófico cria conceitos (nomeia) e o pensamento artístico cria blocos de sensação (os *affectos*, os *perceptos* e o vazio). Para os autores, toda criação de pensamento mantém íntima relação com o caos, que resulte inclusive de sua própria consistência e operação. “O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (DELEUZE; GUATTARI; 2010, p.59).

A possibilidade surge aqui como experimentação e desejo de ir além das verdades estabelecidas, questionando se o território da Tecnologia não está demasiado subsumido na invenção científica. Ler apenas o que já foi lido, reconhecer e atestar as verdades estabelecidas é o que o pesquisador das molaridades faz. Para ir além do molar, da estrutura é interessante acentuar a condição de que: se Ciência e Tecnologia muito se mesclam e não cessem de confundir-se e a Ciência está posta, pelos filósofos, como criação de funções no plano das coordenadas/referência. Esse dito, não nos serviria para pensar a existência de um tipo de criação para a Tecnologia? Ou seja, as condições de possibilidade para pensar a Tecnologia também como criadora estão postas? Inúmeras e diferenciadas expressões têm arrastado o território da Tecnologia, avançando inclusive sobre o não tecnológico. Sua propriedade discursiva e campo de ação muito têm se dilatado, reunindo matéria orgânica, biotecnológica e virtual de inúmeras definições, travessando corpos, invadindo/alargando práticas e alterando as formas de ser e estar no mundo. O regime da educação, a partir do qual se configuram a percepção e a cognição desses corpos, está em plena e franca mutação por conta da Tecnologia alcançada. A Tecnologia tem solicitado à educação a fabricação de outros corpos, em ambientes em transformação, em novas práticas de inéditas percepções que incidem em novos estilos de vida, em um novo regime do humano. E no aprender que tudo acompanha.

3.7.1 Entre a Ciência e a Filosofia

Na segunda parte do livro “QPh?” intitulada “Filosofia, Ciência Lógica e Arte” os autores fazem as correspondências entre as caóides da Ciência e da Arte em relação da criação filosófica. No correspondente à Ciência os anúncios se dedicam a dois momentos, no quinto chamado “Functivos e conceitos” e no sexto “Prospectos e conceitos”. Neles, a noção científica é anunciada como determinada por funções ou proposições que permitem à ela refletir e comunicar. O intuito dos autores é dissipar o que chamam de ruidosa confusão do conceito filosófico com a função. Eles ofertam uma cartografia sobre a criação científica, desenhada como pano de fundo, no intento de definir aquilo que fizeram por toda vida: a criação de conceitos e não permitir sua confusão com a criação científica.

O conceito filosófico, para os autores franceses, não é uma ideia geral ou abstrata, ele trata do acontecimento como puro sentido que percorre imediatamente os componentes, dedica-se à forma e à força do vivido, jamais à função. Enquanto a Filosofia dá consistência ao virtual, a Ciência corta o caos de forma diferente, quase inversa; ela renuncia a velocidade infinita que tanto interessa a Filosofia, ganhando uma referência capaz de atualizar o virtual. “No caso da ciência, é como uma parada da imagem. É uma fantástica desaceleração (*relentissement*), e é por desaceleração que a matéria se atualiza, como também o pensamento científico, capaz de penetrá-la por proposições” (DELEUZE; GUATTARI; 2010, p.140). O limite no caos se dá pela desaceleração e toda teoria das funções depende de números²⁵. A relação com o estado de coisas ao sistema de coordenada é a função variável complexa que depende de uma relação entre duas variáveis independentes. “O estado de coisas são misturas ordenadas, de tipos muito diversos, que podem mesmo não concernir se não a trajetórias. Mas as coisas são interações, e os corpos, comunicações” (DELEUZE; GUATTARI; 2010, p.146). Um conceito não pode ser confundido com as coisas, nunca é a coisa em si, um horizonte sempre buscado e jamais alcançado.

Dir-se-ia que a ciência e a filosofia seguem duas vias opostas, porque os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas: a filosofia não para de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um

²⁵ Invocar-se-á a velocidade da luz, o zero absoluto, o quantum de ação, o Big Bang: o zero absoluto das temperaturas é de -273,15 graus; a velocidade da luz, 299.796KM/s, lá onde os comprimentos se contraem a zero e onde os relógios param (idem, p.140).

acontecimento consistente, de algum modo um sorriso sem gato, ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas, uma coisa ou um corpo referíveis (DELEUZE; GUATTARI; 2010, p.164).

O que dá consistência ao conceito filosófico é o acontecimento. Ele é incorpóreo; embora se encarne ou se efetue nos corpos, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua. O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa; não faz uso de coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas. Não tem energia, somente intensidades a maneira que se desenrola e se anula num estado de coisas extensivo, ao passo que a Ciência encontra consistência nos estados de coisa, nos objetos ou corpos, nos estados vividos que formam as referências de funções. A Filosofia, nessas adjacências, tem plano, conceitos e personagens conceituais que são diferentes dos observadores parciais das ciências. Destaco o principal ponto de afastamento apontado pelos autores em que a diferença está na consistência: do acontecimento para a Filosofia e do estado de coisas para a Ciência. Assim a invenção científica é desenhada como pano de fundo com a finalidade de não confundir-la com a criação de conceitos filosóficos. O que foi pano de fundo, para os autores, surge e ganha força para transmutar outras possibilidades, agora entre Ciência e Tecnologia.

3.7.2 O Design que faz surgir algo entre a Ciência e a Tecnologia

O mundo da Ciência é encharcado de Tecnologia, assim como o mundo do Design. A proximidade e o olhar vagaroso sobre o uso das Tecnologias na composição do Design me faz querer fissurar, transmutar algo nas três caóides formatadas por Deleuze e Guattari (2010). Os autores, de fato, não se preocuparam com as questões do Design, antes, e aí sim está o interesse em comum, eles se ocuparam da temática da criação.

Ao fuçar algo em suas teorias, não pretendo, assim como eles não pretenderam, fixar um gênero, tampouco tendo a buscar uma resposta certa, mas em minha não-resposta, a pergunta pode se manter aberta no desejo eterno do vir a ser. Pois é ao suportar o estado de não-resposta que padece da ausência que algo pode surgir, ser inventado, o problema inexistente possa ser colocado, e essa é a tarefa do criador e a definição do que seja criar.

Assim nasce a problematização junto à Tecnologia que se soma ao Design: o pensamento tecnológico também é criador ou apenas se ocupa de solucionar problemas alheios? Em quais situações inventa seus próprios problemas e realmente se coloca como criador? A criação tecnológica assim como a criação no Design é fronteira às atividades da Arte, da Filosofia e da Ciência? Como solucionadores de problemas da vida prática estariam ambos condenados ao rol da criatividade?

O anúncio dos teóricos diz que as três caóides são atividades do pensamento²⁶ e ou disciplinas criadoras, as quais retomo: o pensamento científico cria funções (mede e distingue); o pensamento filosófico cria conceitos (nomeia) e o pensamento artístico cria os afectos, os perceptos e o vazio (efetua sensações). O design é reconhecido como habitante de outras fronteiras tais como as da Tecnologia, da Comunicação e do *Marketing*, e as disciplinas que deles proliferam e nisso consistiria sua fragilidade por ceder a consensos e ao senso comum ditado pelo mercado.

Dizer que o Design contemporâneo é um articulador do capital, responsável por um conjunto de fatos e sistematizações de elementos que contribuem para cobrir a terra de artefatos e que ele inspira e seduz as pessoas a consumirem de acordo com a cultura de massa, segundo cada origem e necessidade, é montar e dizer um axioma²⁷. Contudo, é inegável que sua existência permitiu ao homem intensificar a subjugação do material, criar novos sistemas e tecnologias de seriação, abastecendo e melhor organizando o mundo material dos viventes e cobrando caro por isso. De todo o modo, o tipo de Design pensado nesta abordagem não está entre polos do bem

²⁶ O primeiro caráter da imagem moderna do pensamento é talvez o de renunciar completamente a esta relação, para considerar que a verdade é somente o que o pensamento cria, tendo-se em conta o plano de imanência que se dá por pressuposto, e todos os traços deste plano, negativos tanto quanto positivos, tornados indiscerníveis: pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar [...] que violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar, violência de um movimento infinito que nos priva ao mesmo tempo do poder de dizer Eu? (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.73).

²⁷ Aristóteles introduziu na linguagem filosófica a palavra axioma, que etimologicamente significa proposição verdadeira ou tem seu próprio valor, uma proposição evidente por si mesma e que não precisa de prova. Foi traduzido por Cícero, embora não satisfeito, pela palavra *pronunciatum*. O princípio ou base da demonstração, que é o sentido mais consistentemente dado por Aristóteles à palavra axioma, sem limitá-lo, como foi feito mais tarde, às primeiras verdades da Matemática. Depois de Aristóteles, os Estoicos também conceberam os axiomas como verdades necessárias. Bacon aceita o mesmo significado e distingue os axiomas em geral e menos gerais ou especiais. Tal sentido também é preservado em todo cartesianismo. Kant usou o nome de axiomas para designar os princípios que são a base das ciências matemáticas. Os axiomas consistem, segundo Kant, em juízos totalmente independentes da experiência, de evidências imediatas e que têm como origem comum a intuição pura do espaço e do tempo. Ele os chama de *axiomas da intuição* e também de *juízos sintéticos a priori*. Fonte: Dicionário Enciclopédico Hispano-Americano (vol.2, páginas 1057 – edição: 11-11-2007) AXIOMA (filosofia).

e do mal meu interesse está focado nas articulações promovidas para além do bem e do mal.

“Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era salvo por exercício de estilo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.8). Será que o mesmo acontece com os designers? Sempre sinto uma agitação discreta em toda tentativa de resposta ao que é o Design.

No Design, diferentemente da Filosofia, definitivamente não há velhice. A juventude ainda esplendorosa embarca na soberana liberdade das instituições²⁸ para dizer com clareza e maestria o que ele o é. Deleuze e Guattari (2010) afirmam que somente se sentiram à vontade para dizer o que a Filosofia é ao fim da vida, no derradeiro livro, mas o maquinário do Design possui outro tempo. Atrevido e diferentemente da senhora Filosofia, o jovem Design é definido na alvorada.

Diante das definições institucionais do que seja o Design penso que, assim como apontam os filósofos, o interessante é não deixar de formular a questão do que ele é. Por sua jovialidade talvez apenas se permita entendê-lo de maneira indireta ou oblíqua. Confesso que domino-o pela rama, sem deixar-me engolir por ele. Existe muita vontade de fazer Design; mas de fato o fazemos com uma soberana liberdade? Uma necessidade pura em que se desfrute de um momento de graça entre a vida e a morte, ou seja, como criação? Ou apenas, repetidas vezes, solucionaremos problemas alheios?

Pensar o Design como habitante das fronteiras é dizer que a ele não é permitido instalar-se plenamente nos planos de criação das filhas do caos (imanência, referência e composição); mesmo que se tente, a ele não serão revelados os segredos dos nativos, saber do avesso das formas visíveis. Além de habitar as fronteiras, já citadas, da Tecnologia, da Comunicação e do *Marketing*, de acordo com seu passado de Artes Aplicadas, para essa tese o Design se aproxima mais dos interstícios do plano de composição da criação artística e o do plano referência/coordenadas da criação científica. Assim, o problema do Design é colocado durante uma “emoção criadora” (BERGSON, 1978). Porém, as ações do Design contemporâneo vão além de suas fronteiras com a Arte e a Ciência. Ele muito se alimenta ganhando força e movimento junto à Tecnologia e é nessa constatação em meio à aproximação com as

²⁸ ICOGRADA, 2013; ICSID, 2013.

três caóides que o território da Tecnologia passa a ser questionado. Nasce, assim, um problema necessário a esta tese: se o território da Tecnologia, com seus utilitários/componentes, faz o mundo avançar, modificando as formas do homem ser e estar neste mundo, não seria a Tecnologia uma disciplina criadora e produtora de atividade que permite assim como a Ciência, a Arte e a Filosofia, a experiência do pensamento?

A necessidade de especular sobre o estado da Tecnologia perante os planos de criação requer uma sistematização, ver Tabela 2.

Tabela 2 – Disciplinas criadoras e a Tecnologia

DISCIPLINAS CRIADORAS CAÓIDES	FILOSOFIA	CIÊNCIA	ARTE	TECNOLOGIA
		FUNÇÕES Exprimem um estado de coisas – misturas ordenadas, de tipos diversos, que podem mesmo não concernir se não a trajetórias	SENSAÇÕES Exprimem Perceptos, Afectos e Vazios	COMPONENTES Exprimem Sistemas acoplados – Comunicações interligadas e sincronizadas
ATUA POR	CONCEITOS Exprimem um acontecimento	Observadores parciais	Figuras estéticas (Bartleby; Zaratustra)	Facilitadores analíticos
PLANO	Imanência	Referência ou Coordenadas	Composição	Sistemas
VARIA	Variações inseparáveis	Variáveis independentes por desaceleração	Variedades estéticas	Variações standard
TEMPO	Entre – tempo estado do devir – devir acontecimento	Tempo normal – estado do vivido	Devir sensível – não para de devir outro	Tempo de Curso, de execução Ubíquo
POTENCIAL	Repetição	Discursivo	Imagético	Utilitário
FORMA E MODIFICA	Pensamento	Opinião	Sentido	Comportamento

Fonte: Resultado das notas de estudos do livro: "O que é a Filosofia?" As disciplinas criadoras em contraste com Tecnologia. Adaptadas de Deleuze e Guattari (2010).

Observação: Quinta coluna criada pela autora.

A Tabela 2 apresenta o resultado da sistematização das disciplinas criadoras Filosofia, Ciência e Arte estabelecidas pelos filósofos associadas a última coluna, por mim criada, da Tecnologia, para contribuir com a problematização de que ela adquira um *status* de proximidade e transversalidade com a Ciência.

É notório que a Tecnologia compõe movimentos transversais a exemplo da tecnociência²⁹, especialmente por se manter salvaguardada na caóide da Ciência ou não seria justamente ao contrário? A Tecnologia seria precedente da Ciência, pois sempre usou a lógica e a observação do mundo, resultando a Ciência desenvolver uma versão aprimorada dos resultados da Tecnologia obtida? O consenso é que a Tecnologia segue os preceitos criadores da Ciência. Todavia, não se pode afirmar que ambas sejam a mesma coisa, somente que mantenham proximidade, ao passo que ambas encontram consistência nos estados das coisas, nos objetos ou corpos, nos estados vividos que formam as referências de funções.

Existem enfim, interferências localizáveis. E cada disciplina distinta está, à sua maneira, em relação com um negativo. Mesmo a Tecnologia está em relação com uma não-tecnologia, que lhe devolve seus efeitos. Não se trata de dizer somente que a Arte nos ensina a sentir, a Filosofia a conceber, e a Ciência a conhecer. Tais pedagogias somente são possíveis em uma relação essencial com o “não” que a elas concerne.

A Tecnologia analisa e entende os problemas de uma organização, busca soluções disponíveis, cria ferramentas e produz seus próprios sistemas. Acontece que um sistema tecnológico dificilmente sobrevive atualmente sem estar informatizado o que, por si só, não elimina o fator humano no processo. É a interação dos componentes com o pensamento humano que faz com que um sistema de informação tenha funcionalidade e utilidade para a organização.

Desde o século XX a necessidade de criar sistemas para promover mais agilidade aos processos de trabalho ocasionou a sua evolução. Junto aos sistemas de informação apareceram as máquinas de cálculo, as gigantes máquinas a válvulas,

²⁹ A tecnociência é uma construção sociocultural, imensa Torre de Babel de disciplinas, com linguagens e modos de proceder específicos que se expandem em redes, buscando avanço quantitativo e qualitativo, e que tendem a se interligar em projetos interdisciplinares. Mas esta construção é, ao mesmo tempo, um modo de dirigir o pensar e o agir da complexa malha hierárquica disciplinada de seus agentes sociais: pesquisadores, professores, estudantes, gestores, além dos consumidores, de origens diversas, com suas motivações específicas e peculiares de consumo (LUZ, 2014, p.5).

transistores e, no fim, o usual sistema de computadores – movidos a circuitos integrados. A usabilidade dos sistemas de informação tornou-se viável devido a uma grande quantidade de processamento de dados que se tornou cada vez mais rápido e complexo, causando um avanço significativo na história da computação comercial. A administração de sistemas da informação são os auxiliares dos entendimentos nas áreas de processos organizacionais e de gerência em geral tendo, aí, sua principal viabilidade e usabilidade.

A Ciência, por sua vez, é uma atividade desenvolvida via reflexão ou experiência, atenta como noção precisa, caracterizada por sua natureza empírica, lógica e sistemática, baseada em provas, princípios, argumentações e demonstrações que garantam ou legitimem a sua validade. Detém um corpo de conhecimentos organizados e adquiridos via observação, identificação, pesquisa e explicação de determinadas categorias de fenômenos e fatos formulados metódica e racionalmente. Seu pensamento funcional mantém constante interrogação de seu método, suas origens e seus fins, sempre obediente a princípios válidos e rigorosos, almejando coerência interna.

Mais do que buscar um território próprio para a Tecnologia, ajustar a medida de seu *status* perante a Ciência, surge da história contada pelo alcance da criação ferramental e das técnicas úteis para a realização da vida prática. É evidente a íntima relação com a História da Ciência, carregando as funções dos conhecimentos necessários para construir coisas que permitiram sanar necessidades. Os artefatos tecnológicos são agentes de transformação da vida cotidiana, afetam substancialmente as tradições culturais de uma sociedade contribuindo para o avanço científico.

3.7.3 Tecnologia e constituição das subjetividades

Apesar da relativa falta da evidência direta sobre o conhecimento possuído pelo homínido pré-histórico, as Tecnologias sobreviventes permitem conjecturar sobre a compreensão do mundo que possuíam. O homínido no encontro com o fogo, talvez provocado inicialmente por um raio, passou a produzir algum tipo de pensamento que o levou a criar as condições para dominá-lo e mantê-lo. O acaso do encontro deu

novas possibilidades às necessidades, num primeiro momento feitas por instinto e impulso. Desde os primórdios as criações tecnológicas estão presentes: pedralascada (2.600.000 a.C.), domínio do fogo (1.420.000 a.C.), construção de abrigos (400.000 a.C.), vestimenta (400.000 a.C.), lança (400.000 a.C.), anzol (35.000 a.C.), arco e flecha (20.000 a.C.), etc. (CHALLONER, 2010). Elas dão testemunho da existência de um tipo de pensamento tecnológico anterior às formas de sistematização científica assim como a linguagem. Os artefatos pré-históricos permitem questionar se a criação tecnológica teria então nascido antes da Ciência?

Wiessner (2014) sugere que o domínio do fogo por antigas espécies de homínídeos não teria acelerado nossa evolução apenas ao afugentar predadores e permitir preparar os alimentos melhorando a digestão e proporcionando maior consumo de calorias, entre outras vantagens diretas do seu uso. Com o domínio do fogo, os antepassados alteraram o ciclo circadiano e, ao iluminarem a escuridão noturna, criaram um novo tempo e espaço de convivência que teria ajudado no desenvolvimento cognitivo e social. Em resumo, a invenção da Tecnologia de uso e domínio do fogo alterou as formas de ser e estar no mundo.

Toda criação necessita cortar e vencer o caos e para que isso aconteça é preciso abandonar a segurança do senso comum, da identidade, da reconhecimento e o conforto do já conhecido. É preciso que algo arruíne. Pelo crescente número de novos componentes tecnológicos e seus impactos na constituição das subjetividades que afetam e intervêm na produção de conhecimento e conseqüentemente na educação, é possível perguntar: seria a Tecnologia capaz de vencer o caos, inventando seus próprios problemas? Seria possível negar o anúncio de uma quarta caóide, a tecnológica, sendo ela criadora de componentes/coisas nascidas dos estados do vivido num plano dos sistemas que não cessa de perpassar a vida?

Questionar se a Tecnologia é uma disciplina criadora é tornar perceptível o visível. E, ao mesmo tempo, é indagar os modos de seu funcionamento que não cessam de constituir as formas de existir, compondo as forças violentas com as quais o pensamento também é criado. Subestimar a Tecnologia, percebendo-a apenas como transversal as três caóides criativas chamadas para compor essa escritura, é descuidar do potencial de seu território.

Pensar na possibilidade de um plano de criação tecnológico surge no especial momento de uma inversão. Primeiro, utilizei a Filosofia da Diferença para olhar o Design. Num segundo momento, voltei meu olhar para a Filosofia, como se os saberes

do Design também oferecessem algo a fazer-fulgar no pensamento filosófico, resultado de meu estado intensivo de espreita. Ao pensar o Design como criação foi possível transmutar, sugerir novos valores para o território da Tecnologia, cabe questionar se o mesmo pode surgir para pensar a educação. É conhecido que temos muita vontade de fazer educação, igualmente aos filósofos de fazer Filosofia e os designers de fazer Design. Mas, de fato, fazemos educação com liberdade como uma necessidade que desfruta de um momento de graça ou seja, como criação, ou apenas repetidas vezes acabamos por solucionar problemas alheios e pensamos o já pensado, inclusive sobre Tecnologia?

4 UMA NECESSIDADE QUE PASSA ENTRE A CRIAÇÃO, A CRIATIVIDADE E A INOVAÇÃO

O encontro com a Filosofia da Diferença permitiu dizer que a criação acontece primeiro no pensamento e que isso não se dá de forma natural e por força de boa vontade. A criação nasce de uma violência que contrai um novo ponto de vista, nunca antes experimentado. Essa afetação advém do encontro com um elemento heterogêneo incrustado no signo (DELEUZE, 2015; 2006). Essa contração tem uma duração de intensidade, um estado distinto de tudo que é conhecido, identificável ou representável, pois é produzida por um estranhamento. É algo novo sem que se possa antecipar qualquer julgamento. É assim que Deleuze cria/inventa problemas no fundamento filosófico do que é pensar. Pensar exige a expulsão de todo pressuposto.

A partir da criação primeira apontada pela tese deleuzena; a de pensamento, volto-me para pensar o que seja criar no Design. Nessa tarefa me ocupo de dois aspectos complementares: o primeiro sobre o sétimo postulado das imagens que traem o pensamento e o segundo sobre o conceito de criatividade.

O sétimo postulado, dentre as imagens dogmáticas que traem a criação do pensamento, diz da modalidade ou das soluções em que os problemas são decalcados sobre as proposições ou formalmente definidos pela possibilidade de serem resolvidos. Existe uma ilusão natural que consiste em decalcar os problemas sobre as proposições, “a ideia de que a verdade de um problema reside tão-somente na possibilidade dele receber uma solução” (DELEUZE, 2006, p.269). É comum acreditar que os problemas são dados como prontos e que eles desaparecem nas respostas ou soluções, essa crença ganha força além da Filosofia e é reproduzida nos fazeres escolares em que exemplos pueris são separados do seu contexto e arbitrariamente são erigidos em modelos de ensino.

E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. É esta a origem de uma grotesca imagem da cultura, que se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos) (DELEUZE, 2006, p.267).

O destino do saberes sobre a criação é que eles se apoiem em exemplos psicologicamente pueris, ou socialmente reacionários: a reconhecimento, o erro, as proposições simples e as respostas ou soluções para pré-julgar o que seja criar. O sétimo postulado traidor acrescenta que uma solução é dona de uma verdade em acordo com o problema que ela corresponde.

O segundo aspecto, complementar ao primeiro e que contribui para pensar o que seja criar no Design, versa sobre o conceito de *criatividade*. Segundo Fonseca et al. (2012), no verbete *Inventar*, ofertado por Virgínia Kastrup, não existe distinção entre os termos criação e invenção, mas uma profunda distinção entre criatividade e criação/invenção.

Não há distinção conceitual significativa entre criação e invenção. Todavia, há profunda diferença entre os conceitos de invenção e de criatividade. [...] **A criatividade é um processo de invenção de soluções originais para problemas preexistentes.** Um publicitário, por exemplo, é criativo para solucionar o problema da venda de um produto. **Já a invenção não é apenas um processo de solução de problemas, mas envolve sobretudo a invenção de problemas.** Ela envolve a experiência de problematização. É o caso do artista: ele põe problema e a obra força a pensar e amplia nossa percepção (FONSECA, 2012. p.142, grifo meu).

Se a criação é a invenção de novos problemas e eles não se esgotam na sua solução o criador não se ocupa de solucionar problemas alheios. E então questiono-me: O *designer* é um criador ou apenas um solucionador de problemas/necessidades preestabelecidos que se esgotam em suas soluções? Em quais situações inventa seus próprios problemas? Está condenado a exercer a criatividade e a decalcar seus problemas nas soluções?

Na citada Conferência, realizada em 1987, pela Fundação Europeia de Imagem e Som, Deleuze afirma que um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Encontrei pistas de qual necessidade o filósofo afirma ser disparadora da criação ao

estudar a obra de Sacher-Masoch que trata de algo bastante interessante, aquilo que Flávio Ferraz, na Introdução do livro *A Vênus de Peles*, anuncia:

[...] que é a coincidência de suas construções literárias com sua experiência pessoal real. O que se assiste no romance *A Vênus de Peles* reproduz a experiência própria do autor. Aos 33 anos de idade ele conheceu uma bela mulher, Fanny de Pistor Bogdanoff, também filha da aristocracia, a quem propôs um contrato similar ao firmado entre as personagens Severin e Wanda. Tal contrato incluía a cláusula fatal de que, em uma viagem à Itália, ela arranjará um amante e o fará castigá-lo, a Léopold, a golpes de chicote. Consta que sua biografia que, na vida real, o amante de sua amada, um ator chamado Saviani, recusou-se, no entanto, a açoitá-lo. Fato que, no romance, é corrigido, tornando, a ficção mais “perfeita” do que a realidade, isto é, assujeitada à fantasia do autor, tal como um sonho se submete ao desejo do sonhador, desprezando as limitações da realidade (SACHER-MASOCH, 2008, p.18).

O ato de criação depende da existência de uma necessidade que leve o criador a inventar novas formas de ser, estar e dizer sobre seu mundo. Esse movimento acontece em conexão positiva com aquilo que ainda não foi pensado – firmado nas condições de um encontro e dependente da *exterioridade das relações*, pois o encontro é a vertente da necessidade que leva, ou que impõe, a criar um outra forma de expressão.

Outra obra que menciona a necessidade da criação é o livro *A lógica do sentido* que apresenta o conceito de palavras-valise

Um grande poeta pode escrever em uma relação direta com a criança que ele foi e as crianças que ele ama; um louco pode carregar consigo as mais intensas obras poéticas, em uma relação direta com o poeta que ele foi e que não deixou de ser [...] Uma menina pode cantar “Pimpanicalho”, um artista escrever “fumioso”, um esquizofrênico dizer “perspendicaz” (DELEUZE; 2015, p.86).

Tais criações funcionam como um deslize de organização para uma deformação desorganizada. As três palavras-valise misturam o devir: criança, poeta e louco na *criação* de novos noemas (novos nós de sentido) pela absoluta necessidade de criar. Afinal, como menciona a Poética de Aristóteles: “a tarefa do poeta não é a de dizer o que de fato ocorreu, mas o que é possível ter ocorrido segundo a verossimilhança ou a necessidade” (ARISTÓTELES, 2017, pp.95-97). O filósofo contribui oferecendo o exemplo dos bons retratistas que “no afã de recuperar a imagem ideal, embora respeitando a semelhança, desenham retratos ainda mais belos. Assim deve proceder o poeta” (p.131).

A necessidade leva o criador a uma forma de expressão resultante de um problema, de uma ideia. A questão talvez seja se perguntar em que medida a necessidade do *designer* se aproxima ou se afasta da criação do poeta? Ou será ela somente a necessidade do cliente, do mercado, do consumidor, do professor?

Sobre os legítimos donos da criação de problemas, apontados por Kastrup, temos os artistas – aqueles que operam ao extremo o plano de composição na elaboração de suas figuras estéticas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a), como a pintura de Francis Bacon, capaz de tornar visíveis as forças não visíveis (DELEUZE, 2007), especialmente em suas séries de cabeças e autorretratos³⁰. Igualmente na Literatura de Kafka pela proliferação de suas séries em que a forma de expressão arrasta a um conteúdo naquilo que os autores chamam *literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2014).

Para Deleuze e Guattari (2010) a criação artística é dona das sensações que penetram nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. O literato se serve de palavras para fazer gaguejar a língua corrente criando uma língua estrangeira, solicitando um povo por vir, trabalhando não para reproduzir, mas para descartar o passado; busca, então, o esquecimento transmitindo para o futuro as sensações persistentes encarnadas no acontecimento. Eles seguem no entendimento de que os artistas e os filósofos, frequentemente, têm saúde frágil porque viram, na vida, *algo* grande demais para qualquer um, pondo neles a marca discreta da morte. Contudo, esse algo é, também, a fonte do fôlego que os fazem viver através das doenças do vivido. “É de toda Arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá, ele nos apanha no composto” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.207).

Diante da magnitude da composição artística declarada pelos autores também é possível olhar para o Design e dizer de sua condição perante a criação. Sua língua é a materna, trabalha por um povo presente (público-alvo), tem amor e preserva sua memória das escolas pioneiras, respira os ares do passado, não o descarta. Já o profissional *designer* tem saúde forte, quer ser vigoroso, sustentável e, diante de *algo* grande demais para qualquer um, talvez opte por não tirar a venda dos olhos, maquia

³⁰ Obras de Francis Bacon – (Tríptico, Três estudos para um autorretrato, 1967. Óleo sobre tela, cada painel 35,5 x 30,5. Coleção particular) e (Tríptico, Três estudos de Isabel Rawsthorne, 1968. Óleo sobre tela, cada painel 35,5 x 30,5. Coleção Mrs. Susan Lloyd, Nassau).

as feridas do vivido³¹, não possui a força dos nativos para instalar-se no centro do plano de composição que só a Arte é capaz.

Perante a força do pensamento resultante do encontro com os dois aspectos complementares, ou seja, com o sétimo postulado que decalca os problemas sobre as soluções e a criatividade que se dedica à solução de problemas alheios, o designer se afasta do conceito de criação que inventa suas próprias necessidades e não permite que os problemas se encerrem nas soluções. A intensidade desse encontro permite compor e reconhecer (de)formações para o Design. De todo modo, uma força ativa me faz resistir e dizer: o Design experimenta, a seu modo, a elaboração das coisas em um modo fronteiro ao das funções, dos componentes e das sensações. Seu plano de criação não é vasto, diferentemente da Arte, dona de um plano de composição com múltiplas possibilidades de expressão.

O Design, então, é entendido, nesta tese, como habitante dos interstícios entre os processos de criação artísticos, científicos, filosóficos e tecnológicos. Deste modo, apresento a proposição: o fazer no Design é contraído pelo movimento permanente entre as fronteiras dos planos de composição, de coordenadas, de imanência e dos sistemas entre o fluxo das *sensibilia* (termo do latim).

A *sensibilia* tem sentido e sinônimo de sensibilidade, algo é detectado e ou estimulado. No livro “O que é a Filosofia?”, no quinto capítulo intitulado *Functivos e conceitos*, o termo aparece cinco vezes, sempre para localizar interferências, extrínsecas ou intrínsecas, entre os planos de criação. A *sensibilia* é um deslizamento sutil, indica o fundamento de uma relação difícil de qualificar. Como exemplo, os autores oferecem a personagem Zarathustra, que oscila entre uma figura estética e um personagem conceitual na Filosofia de Nietzsche (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Na existência de interferências intrínsecas cada disciplina utiliza seus elementos próprios enquanto que, nas interferências extrínsecas, os elementos se relacionam com outros de fora. As interferências são moventes e sutis, por exemplo,

³¹ Em 1970, o trabalho do Design foi comparado ao da Cruz Vermelha, algo que parece ainda continuar em pauta, por ocasião da fundação do IDZ (Internationales Design-Zentrum) em Berlim. Logo na abertura foi publicada uma documentação com o título "Design meio ambiente colocado em questão". Nele, havia mais de quarenta contribuições de autores, diversos desdobramentos e um horizonte da sociedade em geral, onde a tônica apontava que Design se movimentava e então necessitava ser criticado. Haug caracterizou a função do Design no mundo capitalista, apontou que ela poderia ser igualada a da Cruz Vermelha nos tempos de guerra, já que ele cuida de algumas poucas – nunca as piores – feridas que o capitalismo ocasiona. Trata das feridas visíveis, no momento em que as deixa mais bonitas e melhora a moral do capitalismo, como a Cruz Vermelha, a da guerra (HAUG, 1970).

ocorrem quando o cientista (observador parcial) introduz *sensibilia* na Ciência mais próxima das figuras estéticas sobre um plano misto entre a Arte e a Ciência, tem-se uma interferência ocasionada por *sensibilia* entre o artista e o cientista. A *sensibilia* pode ser caracterizada como um tipo de lugar fronteiro do qual me sirvo para pensar a formação e o fazer do designer. Habitar as fronteiras da Arte, da Ciência, da Tecnologia e até da Filosofia como disciplinas criadoras pode comportar um potencial de resistência para escapar da representação e estabelecer, no Design, encontros intensivos capazes de afirmar a vida.

De tudo é possível dizer que o Design não é Arte, não é Ciência, não é Filosofia e não é Tecnologia. E nem quer ser. O que meu pensamento inventa dizer é que ele pode habitar e realizar suas contrações em meio aos planos de criação dessas disciplinas nas *sensibilias*. O importante é questionar seu potencial para escapar das molaridades e oferecer alguma forma de resistir já que criar é resistir e o criador o faz por absoluta necessidade. O que resta, agora, é tentar encontrar as formas de invenção dos próprios problemas num vivido, buscando ver o tipo de necessidade que o cliente apresenta e seu potencial de resistência perante a criação, a criatividade e a inovação.

4.1 INOVAÇÃO COMO RESISTÊNCIA: UMA TORÇÃO NO CONCEITO

Dentre as demarcações formais da profissão do designer estão os processos estratégicos de resoluções de problemas, impulsionados pela ligação entre a Inovação, a Tecnologia, a pesquisa, os negócios e os clientes. A defesa é de que juntos podem fornecer um novo valor e vantagens competitivas às esferas econômicas, sociais e ambientais.

Ao buscar o potencial do Design em oferecer alguma forma de resistir, frente ao demandado de que criar é resistir “a vergonha de ser homem, porque mesmo os sobreviventes precisam compactuar, se comprometer” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.129). Encontrei um case que destaca a atuação do cliente na esfera social e diz de algo que escapa as vantagens competitivas e capitalistas é o denominado: ‘Sapato que cresce’ apresenta-se como um plano de possibilidades ao que seja criar na perspectiva da invenção de problemas, em que o cliente busca uma nova forma de

expressão no encontro com o signo *pés infantis enferidados*. Para melhor apresentar o case ofereço a cena a seguir.

Durante sua estada em Nairóbi, capital do Quênia na África, Kenton Lee teve uma ideia inspiradora enquanto observava as crianças correndo e brincando descalças ou usando sapatos apertados. "Um dia, eu estava com as crianças e vi uma menina com sapatos que eram pequenos demais. Ela tinha feito uma abertura na ponta dos calçados, para abrir espaço para os dedos (ver Figura 21). Vi que os dedos dela estavam para fora, cheios de pus, sujeira e feridas infeccionadas (ver Figura 22). Descobri mais tarde que 300 milhões de crianças no país não possuíam calçados adequados ou andam descalças pelas ruas. Os pés delas tocam diretamente o chão, com resíduos, bactérias, lixo e cacos de vidros, o que leva a uma alta porcentagem de ferimentos e infecções. Foi então que tive uma ideia: e se pudéssemos criar um sapato que aumentasse de tamanho junto com o crescimento deles?"

Figura 21 – Sapatos pequenos demais com bico cortados que chamaram a atenção de Kenton Lee em Nairóbi.



Figura 22 – Fotografia dos pés machucados de criança em Nairóbi.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2uH0VCQxjA>.
Publicado em 12 de out., 2016.

Lee sentiu que precisava fazer algo a respeito. Sua emoção criadora o levaria a projetar um sapato sustentável, que atendesse ao constante crescimento infantil e de certa forma o acompanhasse. O rápido crescimento infantil leva os responsáveis a investirem constantemente na aquisição de tamanhos maiores de calçados o que se torna, por vezes, difícil até para as famílias com boas condições financeiras. Imaginemos, então, as dificuldades das famílias de baixa renda para manterem o abrigo dos pés dos infantes tanto no continente africano como mundo afora. O desenvolvimento do “*Shoe that Grows*” (ou “Sapato que Cresce”, em tradução livre) conta com uma vida útil de até cinco anos; as sandálias são equipadas com uma sola de borracha, parecida com pneus, e as tiras reforçadas são de couro. O que levou o

americano do estado de *Idaho* à criação dos sapatos que ‘crescem com as crianças’ foi a constatação de que o crescimento delas é algo constante e os sapatos adquiridos num dia dificilmente cabem nos pés no ano seguinte, tornando-os obsoletos. Assim, nasceram as sandálias que podem atingir até cinco tamanhos, equipadas com fivelas ajustáveis e solas super-resistentes. “O processo de criação foi interessante porque não sou um designer”, disse Lee ao site da BBC. “E eu não sabia nada sobre sapatos. Sou só um cara comum que teve uma boa ideia”. Para a implementação da inovação, ele contou com a ajuda de uma empresa do estado de Oregon, que o permitiu concretizar tecnicamente sua ideia. Segundo ele, todo o Design foi pensado para a funcionalidade do calçado. Apesar de ter gostado do visual da sandália, Lee afirma que essa nunca foi uma preocupação (ver Figuras 23, 24, 25 e 26). “Nosso objetivo era desenvolver um sapato que durasse muito tempo.” E o mais interessante é que a invenção de Lee já está nas ruas do Quênia, de Gana, da Nicarágua e da Guatemala. Uma recompensa sem tamanho para seu criador³².

Imagens da criação de Kenton Lee: A Shoe That Grows as a Child Grows.

Figura 23 – Primeiro protótipo do sapato Resultado Final com velcro.



Figura 25 – Resultado Final com velcro pressão.



Figura 24 – Resultado Final com velcro.



Figura 26 – Fotografias das sandálias em uso.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2uH0VCQxjA>.
Publicado em 12 de out., 2016.

³² Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150427_sapato_que_cresce_mv.
Acesso em: ago., 2018.

O que chama atenção na inovação de Lee é que ele buscou no Design a solução para sua necessidade; sua percepção o levou além da proteção dos pés, colocou no produto a questão do tempo e do que nele pode mudar, ajustar, crescer. Abrigar os pés é uma necessidade tão antiga quanto cara e o calçado que cresce resultou na implantação de um produto novo firmado num redesign.

Esta inovação não atende aos padrões de consumo, crescimento econômico, reposicionamento de produto, plano de negócio ou competitividade. O novo produto atende uma necessidade básica do humano, mas que até então não era contemplada; a questão do tempo e com ele aquilo que se altera a cada novo presente, como o corpo que cresce constantemente, procura e toma um novo estado e tamanho. Tal inovação se aproxima da forma do que se pensa ser inovar na perspectiva de invenção de problemas, criando uma torção no conceito de inovação.

Lee não criou somente um produto ou recriou o sapato. Junto à forma de expressão do novo calçado arrastou um conteúdo inerente ao corpo que cresce. Até então, esse conteúdo, o crescer, era inexistente, ou apenas lembrado no momento da aquisição de um novo produto com um número maior. Ele atuou como um artista ao colocar um problema inexplorado pela indústria dos calçados. Seu produto atende a um hiato, fala de um acontecimento que é crescer. A tarefa de Lee foi arteira, criou um noema (estatuto que consiste em não existir fora da proposição que o exprime) novo nó de sentido, e o fez num estado de coisas, por meio de um produto, atendendo ao que seja de fato crescer e em meio a isso inovar.

A inovação que impera no mundo atual afasta-se de algo parecido com o projeto de Lee. Ela dedica-se, especificamente, a um plano e execução de negócio, ao cliente, ao consumidor, ao público alvo (nome apropriado, no sentido de quem é atingido por algo). Vejamos como anunciam: “Precisamos colocar as pessoas em primeiro lugar. A experiência do cliente é uma propriedade estratégica da mais alta importância para os negócios nos dias de hoje” (MELO; ABELHEIRA, 2015, p.177). Notemos que o ato de colocar as pessoas em primeiro lugar é, imediatamente, seguido pela experiência daquelas que são clientes e consumidores. Pensando nas crianças descalças, elas jamais se apresentariam como clientes e ou consumidores experientes e em potencial merecedoras de uma propriedade estratégica de importância aos modelos de negócios atuais. Talvez nesse foco mercadológico resida a fragilidade do que seja inovar que procura, em meio ao já conhecido, respostas para novos problemas.

Não são incomuns os relatos e as críticas de que as universidades, as escolas e a educação precisam se adequar aos novos tempos de inovação, aos modelos atualizados de mercado, e que a educação está sempre a um passo atrás da realidade. Os próprios designers não são vistos como fortes quando comparados aos profissionais formados pelas escolas de negócio e administração, apresentados como excelentes na execução, no empreendimento e na administração do que seja inovar (MELO; ABELHEIRA, 2015). Outra frente, alvo das críticas, são os apontamentos e discussões sobre as poucas patentes brasileiras, o percentual econômico dispendido para pesquisa e desenvolvimento e as metas comparadas a outros países quanto à taxa de inovação – indicador de pouca valia, mas, amplamente usado, relaciona a porcentagem de empresas que alegam ter realizado alguma inovação mesmo que tal inovação já exista no mercado (SALERNO, 2012). Assim, a inovação tem se tornado um *locus* de convergência teórica na economia em que as ações educacionais também tornam-se mercadorias. A efetivação do crescimento econômico torna-se imperativo a adoção de novas tecnologias e a aplicação de métodos de gestão mais eficientes. Diante dessa nova realidade surge a necessidade de expansão do chamado capital humano no qual o trabalho é ajustado por educação e treinamento das habilidades perante a um conjunto de elementos apontados como o “verdadeiro propulsor das economias” (RODRIGUEZ; DAHLMAN; SALMI, 2008, p.65).

Segundo Erber (2012), no seu texto *Inovação como consenso*, o último quarto do século XX foi um período de transformações tecnológicas manifestas pelo paradigma eletrônico que se tornou ubíquo englobando todos os setores da economia: desde a agricultura até as indústrias criativas. A expressão Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) consolidou o paradigma da biotecnologia e a emergência da nanotecnologia. “As tecnologias inseriram o tema ‘inovação tecnológica’ na agenda positiva de tomadores de decisões privados e públicos, tornando-o um símbolo de ‘modernidade’ dotado de prestígio e de forte capacidade legitimadora” (p.23).

Mas, enfim, o que pode ser apresentado como inovação? A inovação³³ pode ser vista rapidamente como a criação de algo novo, mas, atualmente, a palavra é direcionada ao contexto de ideias e invenções, relacionadas à exploração econômica e a invenção que chega ao mercado. Segundo a *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD (2015), a inovação é o processo que inclui as

³³ Palavra derivada do termo latino *innovatio*, referente a uma ideia, método ou objeto que é criado rompendo com padrão ou estilos anteriormente conhecidos.

atividades técnicas, concepção, desenvolvimento, gestão e que resulta na comercialização de novos (ou melhorados) produtos e processos.

O conceito de inovação apresentado no Manual OSLO³⁴ (2005), refere-se a mudanças caracterizadas pelos seguintes aspectos:

- a) a inovação está associada à incerteza sobre os resultados das atividades inovadoras. **Não se sabe de antemão qual será o resultado das atividades de inovação**, por exemplo se a P&D vai resultar no desenvolvimento bem-sucedido de um produto comercializável ou **qual é a quantidade necessária de tempo e de recursos para implementar um novo processo de produção**, marketing ou método de produção, ou o quão bem-sucedidas essas atividades serão;
- b) **a inovação envolve investimento**. O investimento relevante pode incluir a aquisição de ativos fixos ou intangíveis assim como outras atividades (tais como o pagamento de salários ou as compras de materiais ou de serviços) que podem render retornos potenciais no futuro;
- c) a inovação é o substrato dos transbordamentos. Os **benefícios da inovação criadora** são raramente apropriados por completo pela empresa inventora. As empresas que inovam por meio da adoção de uma inovação podem beneficiar-se dos transbordamentos de conhecimentos ou do uso da inovação original. Para algumas atividades de **inovação os custos da imitação** são substancialmente menores que os custos de desenvolvimento, por isso deve-se exigir um **mecanismo efetivo de apropriação, que ofereça um incentivo a inovar**;
- d) **a inovação requer a utilização de conhecimento novo ou um novo uso ou combinação para o conhecimento existente**. O conhecimento novo pode ser gerado pela empresa inovadora no curso de suas atividades (isto é, pela P&D intramuros) ou adquirido externamente de vários canais (por exemplo, pela compra de uma nova tecnologia). **O uso de conhecimento novo ou a combinação do conhecimento existente requer esforços inovadores que podem ser distinguidos das rotinas padronizadas**;
- e) a inovação visa melhorar o desempenho de uma empresa com **o ganho de uma vantagem competitiva** (ou simplesmente a manutenção da competitividade) por meio da mudança da curva de demanda de seus produtos (por exemplo, aumentando a qualidade dos produtos, oferecendo novos produtos ou conquistando novos mercados ou grupos de consumidores), ou de sua curva de custos (por exemplo, reduzindo custos unitários de produção, compras, distribuição ou transação), ou pelo aprimoramento da capacidade de inovação da empresa (por exemplo, aumentando sua capacidade para desenvolver novos produtos ou processos ou para **ganhar e criar novos conhecimentos**) (OSLO, 2005, p.43, grifo meu).

A inovação pode ser vista como uma estratégia empresarial típica; as empresas buscam inovar para gerar e capturar valor, por meio de uma excelência operacional do processo, da organização, da logística, produto e do modelo de

³⁴ Proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica que tem o objetivo de orientar e padronizar conceitos, metodologias e construção de estatísticas e indicadores de pesquisa de P&D de países industrializados. Segundo o manual nem tudo o que é lançado no mercado é necessariamente uma inovação. Para haver inovação são necessárias algumas características específicas segundo o tipo de inovação. O Manual distingue quatro tipos de inovação: produto, processo, marketing e organizacional (OSLO, 2005, p.43).

negócio (SILVA, C.; MELO, L., 2001; FAPESP, 2002; MCT, 2002; SALERNO, 2012; RODRIGUEZ; DAHLMAN; SALMI, 2008).

Poli (2015) define as diferenças entre descoberta, invenção e inovação. A *descoberta* é apresentada como um fato do mundo físico ou científico e precisa ser validada socialmente pelos pares. Enquanto a *invenção* é um *construto*, um modelo criado mentalmente que estabelece um paralelo entre uma observação idealizada e uma teoria, ideia ou conceito que é resultado da sintetização de ideias mais simples. Como exemplo de invenção, o autor cita o construto 14 bis de Santos Dumond. Já *inovação* é algo que está ligado ao mercado, é um conceito econômico e cita como exemplos: o pão de queijo congelado desenvolvido pela (Universidade Federal de Minas Gerais), o filtro de pedra que purifica a água e o contêiner que revolucionou a proteção no transporte de cargas. Completa apontando que a *inovação* é mais que alta tecnologia, ela não é fruto do acaso e, sim, do trabalho sistemático organizado e gerenciado com potencial de introduzir um novo hábito. A torção no conceito de inovação serve para apontar pistas que permitem resistir aos relatos e as críticas de que as universidades, as escolas e a educação estão sempre a um passo atrás da realidade de mercado.

Retomemos ao desejo de Lee. Ele desejava proteger os pés das crianças. Deleuze e Guattari (2011) não dissociam o desejo do processo de uma linha de fuga criadora, traçada por máquinas desejantes. Em razão das exigências do mercado capitalista, o desejo é separado desse processo, subordinado a um sistema de repressão-recalcamento que o desintensifica. Portanto, o problema clínico e político da teoria de Deleuze e Guattari é devolver ao desejo o processo que o intensifica, permitindo a criação de novos modos de ser e estar no mundo.

O desejo, aqui, busca por outros modos de expressão e produção de sentidos que permitam torcer o conceito de inovação e frente ao que se tem produzido e exigido, especialmente, nas produções acadêmicas do Brasil atual. Destaca-se que qualquer máquina desejante é acoplada a uma máquina social. Porém, ela faz algo escapar, escorrer, cria um tempo de fidelidade e atenção a um desejo. A maquinaria, aqui, atende a uma vontade de produzir descaminhos frente ao reconhecimento dos prejuízos que os caminhos do capital nos levam a assumir como verdades sobre o que seja inovar.

Assim como o Design, a inovação tem estreita ligação com a criatividade no seu intento de decalcar as soluções sobre os problemas; contudo, seu fim é o

mercado, a comercialização. A inovação demanda única e exclusivamente a utilidade prática para o mercado. Seus protótipos são constituídos como produtos em estudos comercializáveis e nisso está a sua aderência ao campo do design e das engenharias, afastando-se das criações artísticas e filosóficas.

O interesse por tais aderências e afastamentos está na crítica sofrida pela educação que, por algum motivo, desconfia do mercado e evita adesões mais fieis. Atender ao mercado é reduzir as produções aos consumidores, é abdicar do potencial das criações que virão, aos moldes dos sapatos que crescem, e não encontram eco nas profundas e organizadas sistematizações propostas pelas escolas de negócios, que colocam vendas sobre os próprios olhos quando buscam a lucratividade, a competitividade e o crescimento. Assim percebo que a máquina da educação não pode se acoplar facilmente à máquina do mercado. São necessários argumentos potentes para convencer professores e estudantes de que a inovação formatada pelo mercado é potente e sustentável. Enquanto o mercado ditar as regras, e elas afastarem dos modos de proteção da vida, o mercado não atingirá criações sustentáveis e seguirá sustentando o mecanismo de crescimento e lucratividade.

Alguns itens do manual OSLO (2005) chamam atenção no que tange à qualidade da educação considerada pelo viés das necessidades empresariais e às barreiras e dificuldades pela carência de pessoal qualificado.

Recursos humanos

Muitos conhecimentos sobre inovação estão incorporados nas pessoas e em suas habilidades, e habilidades apropriadas são necessárias para se fazer um uso inteligente das fontes de conhecimento externas ou codificadas. O papel do capital humano na inovação é importante tanto para a empresa quanto em nível agregado. **Alguns temas de interesse aqui são a qualidade do sistema educacional e como ele integra as necessidades das empresas inovadoras** e de outras organizações; quais esforços as firmas fazem para investir no capital humano de seus empregados; se a atividade de inovação é dificultada pela carência de pessoal qualificado; se há oportunidades suficientes para o treinamento dos trabalhadores; e o quão adaptativa é a força de trabalho em termos da estrutura do mercado de trabalho e da mobilidade entre as regiões e setores. Entretanto, **os métodos de mensuração do papel do capital humano na inovação não estão bem desenvolvidos**, e a limitada informação disponível encontra-se em pesquisas sobre inovação (OSLO, 2005, p.43, grifo meu).

Sistemas de inovação frágeis

As **barreiras** à acumulação de capacitações pelas empresas são elevadas e difíceis de superar, particularmente no caso do **capital humano altamente qualificado**, das interações locais e internacionais, e dos conhecimentos tácitos incorporados nas rotinas organizacionais (OSLO, 2005, p.157, grifo meu).

O alerta aqui é o quase exclusivo *locus* de convergência teórica em economia que as diretrizes para inovação se voltam, preocupadas estritamente com a efetivação do crescimento econômico e dedicadas apenas a aplicação de métodos de gestão mais eficientes. O que se quer questionar é esse direcionamento ao que seja inovação, especialmente no que tange ao trabalho das universidades, naquilo que, a despeito de Lee, fica de fora ou perde o foco, que é a preocupação com o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade de vida. Esse é o vetor que se encontra adormecido, esquecido, pelas diretrizes do manual OSLO (2005). O *case de Lee* serve para ilustrar um outro caminho possível, inventado, consecutivamente outro, em devir, mas que é político, ético e estético. Esse lado adormecido diz daquilo que, se imagina, contenha pistas de um fazer inovador que possa interessar aos fazeres universitários, pensado como espaço de criação e de micro resistências.

É importante destacar que essa tese não está contra tornar os métodos de gestão mais eficientes e, sim, que a gestão seja a única tônica para os fazeres que envolvam a inovação, em especial, aqueles que surgem de experimentações em ambientes educacionais. A forma teórica do manual OSLO para o que seja inovar tem percorrido uma linha reta e única com foco no consumidor, sua formação, manutenção e gestão.

Criar algo tendo como objetivo final a imagem do consumir, mesmo que distante e borrada, sem considerar a vida das pessoas, torna extremamente reduzido o potencial inovador. O Brasil tem dificuldades de se colocar como inovador, contudo, o cuidado com a vida é a grande chave do que se pensa possa estar desviando o próprio crescimento econômico, que fecha-se em si. É inegável o primor da inovação de Lee que acabou por gerar um plano de negócio em expansão, num segmento que atende as primeiras necessidades da vida humana. Se ainda não somos capazes de cuidar dos pés de milhares de infantes mundo afora, que tanto estamos inovando? Que modelo de negócio será tão potente se não atinge e cuida da vida?

O próprio manual OSLO (2005) não atribui que a diversidade de significados de inovação se dê pela abrangência de sua aplicação como vetor de desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida. As nove ocorrências da palavra “vida” contidas no manual se referem ao ciclo de vida dos produtos, nenhuma sobre a vida dos seres humanos ou ao melhoramento de sua qualidade. As quatro ocorrências da palavra “humano” são precedidas da palavra “capital”. Como é possível tamanha negligência? Não é de se admirar que as universidades e cursos de Design se

encontrem em dificuldades no desenvolvimento do que seja inovar na perspectiva posta e ditada pelo mercado. Será possível romper com a tirania de uma linguagem representacional e do turbilhão de significações estereotipadas para fazer desdobrar o ser em novos agenciamentos maquínicos em direção a outras formas de inovação?

Pensar o conceito de inovação sem fazer dela um conceito universal é uma forma política de resistência a ser reduzido o *homo economicus*³⁵. Na expressão inovar cabem outros sentidos como mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições algo que está superado, que é inadequado, obsoleto. Torcer o conceito de inovação é pensá-la como a introdução de algo novo em qualquer atividade humana que respeite o cuidado e a conservação da vida, sem desconsiderar sua dimensão ética, estética e política. Portanto, revirar, torcer o conceito de inovação, não implica necessariamente um novo termo, mas um novo sentido, um novo gesto de construção de uma outra estética do existir, que deseja acionar forças ativas e criativas e que relance os sujeitos a outras problemáticas, a exemplo de Lee.

³⁵ Concebido como influenciável por recompensas salariais, econômicas e materiais. O conceito é um postulado da racionalidade que é caracterizado pelo triunfo dos economistas e forma uma teoria do comportamento. Segundo Albou (1984), três grandes correntes filosóficas são responsáveis pela criação deste conceito: o hedonismo; o utilitarismo e o sensualismo. O hedonismo afirma que o homem está sujeito, tal como os animais, à lei natural dos instintos e que, portanto, se encontra implícita a procura do prazer, do bem-estar e em evitar a dor. O Utilitarismo, cujo autor principal é John Stuart Mill (1806-1873), afirma que o que é útil é valioso, contrapõe o prazer calculado ao irracional, classificando os prazeres nobres e pobres. O Sensualismo, segundo Condillac (1714-1780), afirma serem os sentidos a fonte do conhecimento. Princípios fundamentais do conceito *homo economicus*: maior ganho com o menor esforço (JURUÁ; 2001).

5 CARTOGRAFIA – ALGO ENTRE O TEÓRICO E O METODOLÓGICO

Pesquisar o Design é dizer de regiões de fronteiras que realizam interpenetrações multidisciplinares. Geralmente, as fronteiras são vistas como misteriosas, conflituosas, belicosas e até pacíficas, mas elas são construções sociais, histórica e simbolicamente produzidas. São concebidas, aqui, como abertura e atualidade, nunca são dadas ou acabadas, valem-se de locais de mutação e subversão, regidas por princípios de multiplicidade. O fronteiroço leva a pensar num entre-lugar, indica um espaço intermediário, um intervalo de tempo no meio de múltiplas coisas ou pessoas, meio-termo, o mais eminente entre, e ou dentre. A fronteira indica reciprocidade, relação, alternativa, entrever e ou interstício. Prontamente, o interstício leva à fenda, ao intervalo, ao poro e à passagem estreita.

Os encontros produzidos nas fronteiras podem provocar intensidades capazes de desmoronar determinadas posturas ditas assertivas que por vezes se unem às grandes narrativas de outrora. Conhecimentos engendrados por séculos marcam seus vestígios. No caso da Ciência, muito se tem contestado seus parâmetros de pesquisa; não para sua eliminação, mas para combater os determinismos e procedimentos seguros, válidos e indiscutíveis.

As fronteiras da multidisciplinaridade têm posto em xeque o conceito de demarcação especialmente no que se refere aos métodos e avaliações do processo e do resultado da produção científica. Nesta linha, estabelece-se um inquérito sobre a questão das fronteiras, trazendo à tona as contestações sobre a ideia de irrefutabilidade dos principais preceitos da Ciência e confrontando-os com o princípio da não contradição. A fronteira entre um e outro setor tornou-se porosa, resultando em novos modelos de observação do mundo.

A possibilidade dessa interpenetração dificulta a valoração e a hierarquização entre métodos científicos. No livro *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*, Latour e Woolgar (1997) desafiam o pensamento pré-ordenado e alertam para o enfrentamento de uma Ciência que precisa lidar com as fronteiras dissolvidas mediante os problemas. No estudo sobre o funcionamento do laboratório científico os autores enfrentam as dualidades e as diferenças criadas para sustentar credibilidades fomentadas para melhor erigir hierarquias. Eles elaboram uma incisiva análise sobre o fosso artificial entre laboratório e texto, Ciências Exatas e Ciências Humanas, fatos

e artefatos dentre outros, pormenorizando conceitos e trazendo à tona a obscuridade de certas classificações.

A partir das observações construíram uma ousada crítica ao favorecimento das pesquisas realizadas em laboratório em detrimento dos textos produzidos pelos sociólogos, filósofos e epistemólogos. O roteiro por eles produzido tem como proposta findar as distinções usuais entre os epistemólogos, cientistas e sociólogos, alcançando suas materialidades e orçamentos,

[...] existem diferentes investimentos feitos pelos pesquisadores e as conversões entre diferentes aspectos do laboratório. A credibilidade facilita a síntese das noções econômicas (como o dinheiro, o orçamento e o rendimento) com as noções epistemológicas (certeza, dúvida e prova) (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p.270).

O imperativo de credibilidade maquina uma interdependência entre diversos fatores, “fornece ao observador uma visão homogênea da construção dos fatos e embaralha as divisões arbitrárias entre os fatores econômicos, epistemológicos e sociológicos” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, pp.270-271). Eles sustentam a diluição entre Ciência dura e Ciência mole, no que se refere à hierarquização, afirmando que as abstrações, as fórmulas e os dados colhidos não se estabelecem sem a persuasão, em uma combinação de estatística e retórica. Sendo assim, a realidade do laboratório não é superior. “A única diferença é que eles têm um laboratório. Quanto a nós, temos um texto, o presente texto” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p.297). Os autores estendem as fronteiras do acaso e da necessidade, da ordem e da desordem, promovendo a equivalência entre o laboratório e o texto.

Junto-me a Latour e Woolgar para declarar que, se a realidade das pesquisas produzidas em laboratórios não é superior às pesquisas produtoras de textos e a Ciência Exata não é superior às Humanas, o método cartográfico e rizomático, da mesma forma, não é inferior a outros métodos de pesquisa. A pesquisa cartográfica pode sofrer descrédito perante o crivo avaliativo estatístico de certos colegas ou por parte de um leitor desavisado uma vez que ela não comporta um método dito tradicional. Aproveito para lembrar que toda forma de crédito científico e os sistemas avaliativos também são uma invenção. Existem verdades construídas que apontam melhores e ou piores critérios; sem eles perde-se a comodidade de contar com um juiz universal ou um tribunal da razão. Igualmente, vemo-nos órfãos, lançados em uma luta permanente entre forças; como propunha Nietzsche (2011). A avaliação é sempre

marcada pela perspectiva da força que avalia e é na luta entre forças que se decide a verdade. Em suma, para a pesquisa cartográfica não há verdades absolutas de espécie alguma, ela ocupa-se dos cenários variáveis. Dito isso, passo à abordagem cartográfica na sua composição sobre os instrumentos utilizados, os cenários envolvidos e os aspectos da colheita de dados uma vez que eles serão frutos de um plantio produzidos pela força dos encontros.

5.1 INVENÇÃO DE UM MODO DE PESQUISAR

Pelotas, 1º de dezembro de 2016.

Estimado, precioso e amigo Goy.

Hoje me dou conta, há muito venho te escutando. Fostes meu professor, pela primeira vez, eu tinha 21 anos, era como Juliana hoje, magra, cheia de vida, com muitas dúvidas e medos. Sinto agora que por todos esses anos tu me enfeitiçaste. Mesmo longe, quando pela vida nos afastamos, sempre que pensava e penso em ti, sinto um fervor doce e diabólico. O que se passa em mim? Qual aditivo dessa amizade? Por que volto a sentir e a vibrar quando a ti me reporto?

Hoje, em um encontro com Zaratustra, mais precisamente no texto “Do caminho do criador”, achei algumas pistas do que pode ter acontecido conosco, comigo, num vivido contigo. Sempre que te encontro ou encontrei, pude e posso te ver afirmando uma potência, expressa com alegria, leveza e desenvoltura. Te vendo hoje, percebo que já faz algum tempo, te encontrei com a Arte, desde sempre eu diria, muito por culpa de Marlene, aquela que está no caminho da criação há mais tempo que todos nós. A criadora-mãe fez e faz a pulsão da vida e da Arte. Depois, veio uma tal Filosofia que te diziam “cosas” sobre a vida na educação. Sobre essas “Cosas”, eu somente ouvia tu enunciavares, pois mais ninguém por ali podia entender. Tu estás sempre encharcado, inundado de algo, o que acaba por produzir pensamentos em todos a tua volta, por força de uma violência, tanto em amigos como inimigos, o que é mais bárbaro ainda. Sim, foi pela força dos signos que te envolviam, que os caminhos de meus estudos, começaram a ser bifurcados, primeiro com desconfiança e, posteriormente, por vontade de potência de diferir de mim mesma. Para ouvir os passos do criador é possível que somente um ou dois tenham ouvidos. Ah! meu amigo, eu te digo, sempre pude te escutar. Sempre te vi a caminho da criação e, diante da força emanada (forças ativas), entendo o estrago que és para mim, pois junto a ti eu também pude me tornar forte em minha própria existência.

Imediatamente eu te pergunto: Como ser justa diante dos acompanhantes do rebanho, talvez sintam ódio de nós, pois aquele que voa será injustiçado e ficará solitário. Quanto à solidão, ela não nos assusta mais, ela ajuda na sintonia das ideias que nos jogam a criar.

Agora sigo no meu caminho, feliz por poder dizer do amigo – aquele que me permite desconfiar e fortalecer minha própria existência. Até breve.

Cecília.

Essa carta é resultado de um olhar sobre um professor aprendiz. Ela fala de um professor-criador-artista que em meio ao manejo de suas aulas de Artes emitia signos que desde muito tempo violentavam e faziam surgir pensamentos. “Amar aqueles que são assim: quando entram num lugar, não são pessoas, caracteres ou sujeitos; é uma variação atmosférica, uma mudança de cor, uma molécula imperceptível, uma população discreta, uma bruma ou névoa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.81).

Esse professor arruinava os modelos, desistia facilmente do conhecido e convidava a renovar algo em cada etapa repetida. Os conteúdos ministrados por ele eram por vezes mentirosos, enganadores, movimentando uma fúria, uma violência no pensamento. Ele nunca foi dado a respostas prontas, mas, sim, criava problematizações, instalava incertezas; era demoníaco, cranceiro como o aprendiz que se fixa em um signo novo ao mesmo tempo em que falseava, ignorava. Ele trazia a ruína para um plano de aula; a ele nada informava sobre um modelo de ensino, de um jeito certo de ser e estar em aula.

A proliferação acontece por bifurcações e é fabricada no vivido. Junto ao professor-criador-artista é instalado em mim o desejo de cartografar os modos de produzir o ensino do Design. Quais suas formas de ser e estar no mundo em meio as *sensibilias* que o fazem criar? Eu e Goy tornamo-nos aprendizes pelo encontro de um com o outro. Lá, justamente onde tem um nó no rizoma formado pelo entrecruzamento de múltiplas linhas. Em aulas outras, além do Design, muito falamos e estudamos para que nos fosse permitido um modo aprendiz frente ao conceito de rizoma.

Na Botânica, o termo rizoma define os sistemas de caules subterrâneos de plantas flexíveis que dão brotos e raízes adventícias em sua parte superior. Deleuze e Guattari (2011a) tomam o termo emprestado para propor um sistema de pensamento distinto do modelo ou da imagem árvore/raiz, muito presente na modernidade ocidental. Para os autores, o rizoma é um sistema aberto no qual os conceitos são relacionados às circunstâncias e não às essências. Nele, não existem pontos ou posições como se encontram em uma estrutura, em uma árvore, em uma raiz, mas somente linhas. O rizoma comporta um estilo de filosofar ou uma forma de fazer Ciência, fugidia a qualquer ideia de causalidade, identidade, verdade, homogeneidade, generalidade e universalidade.

Para melhor compreender o rizoma mapeei seis características denominadas como princípios, por Deleuze e Guattari (2011a). A cartografia aparece no quinto princípio e permite melhor compreender esse complexo conceito recriado pelos autores, conceito encontrado para inventar uma imagem para o pensamento, algo que, pelo estilo da prática filosófica que os habita era, de início, um pensamento sem imagem.

Para Deleuze e Guattari (2011a), o 1º princípio é o de *conexão* – o rizoma é livre, pois se conecta por contato e desenvolve-se por qualquer direção, distinto do modelo de árvore que se desenvolve de forma linear e hierárquica a partir de sua raiz. O 2º princípio é o de *heterogeneidade* – fortemente conectado ao primeiro, o rizoma conecta modos de codificação muito diversos e cadeias semióticas de toda natureza. Ele coloca em jogo o estatuto do estado de coisas e não somente o regime de signos linguísticos, efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. O 3º princípio é o da *multiplicidade* – neste os autores afirmam que todas as coisas objeto, sujeito, entes etc., são sempre moventes. Uma multiplicidade tem somente determinações, grandezas e dimensões que crescem sempre mudando de natureza.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões em uma multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra em uma estrutura, em uma árvore em uma raiz. Existem somente linhas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.24).

As multiplicidades são designadas por artigos indefinidos, assignificantes e assubjetivas. O 4º princípio é o da *ruptura assignificante* – no rizoma sempre há rupturas quando as linhas segmentares arrebentam em uma linha de fuga, elas são permanentemente móveis, assim pode haver sempre uma linha que unida a outra faz a reposição contínua e incessante das formas. O 5º princípio é o da cartografia – entrada metodológica inventiva da Filosofia deleuzeguattariana. Ela ocupa-se de realizar mapas, não decalques. O rizoma funciona como um mapa; quando se entende que o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.30).

Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos.

O 6º princípio, o da *decalcomania* – segue à lógica da reprodução e da conservação: copiar algo dos pontos de estrutura não cria pontos de tensão e se torna apenas uma imitação. O perigo do decalque são as comparações onde é possível relacionar os pontos de estruturação, decalcar diz sempre a algo já feito, já pensado, injeta redundâncias e as propaga. Contudo, os autores apontam que o decalque pode ser um dos caminhos, dele pode brotar uma das múltiplas entradas que o rizoma possui. Assim, torna-se importante: “religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma” (p.32).

Os princípios do rizoma são, então, os de conexão, de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura assignificante, da cartografia e do decalque. Eles dizem da composição de um pensamento sem imagem (da diferença). O rizoma se contrapõe ao modelo arborescente, pois este último colabora com a imagem dogmática do pensamento (da identidade, da reconhecimento e da conservação).

A pesquisa cartográfica advoga para além da estrutura e da prescrição. Importa-se menos em dizer o que é o objeto de estudo e olha para seus modos de funcionamento, sua produtividade, afastando-se da laboratorialização. Ela é constituída de heterogeneidades; quer saber o que determina uma mutação no pensamento, e se é realmente dessa maneira que o pensamento efetua um encontro. Reside em focar no registro do objeto formado/fabricado no acontecimento capturado em seu contexto, engendrando fenômenos formados no real da sua estrutura, e nunca fora dela.

Para Zourabichvili (2004) na obra “O vocabulário de Deleuze” o acontecimento encontra abrigo na linguagem. Ele habita no interior das duas interpretações da relação entre linguagem e mundo. Nele, está contida a forma proposicional à qual a linguagem é reduzida e a forma do estado de coisas à qual, conseqüentemente, o mundo é referido. O acontecimento está, portanto, nos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e como aquilo que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas (como na carta a Goy). De um lado, ele é o duplo diferenciante das significações; de outro, das coisas. Daí à aplicação do par virtual-atual e, em menor medida; do par problema-solução ao conceito de acontecimento. Assim, os dois caminhos levam o primado conferido ao acontecimento: teoria do signo e do sentido, teoria do devir. Um mundo de coisas ou

de essências não faria sentido por si mesmo, faltaria sentido como diferença ou acontecimento, o único capaz de tornar sensíveis as significações e engendrá-las no pensamento.

A escolha por esse método cartográfico de pesquisa, ou melhor, por essa espécie de antimétodo³⁶, como diria Zourabichvili, (2004) resguarda o rigor e o cuidado de tudo autorizar desde que por força de sobriedade e prudência. Uma vez que o conteúdo cartográfico é inventado/fabricado, sem pressa e sem julgamento de qual caminho é bom para o pensamento.

A cartografia afirma-se no ato político, existente em toda investigação, mas ela apoia-se nas pulsões, nos impasses que o cartógrafo vive. Fazer pesquisa nesse formato é assumir posturas menos ortodoxas e rígidas, escapando em alguma medida dos objetivos e finalidades.

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) identificam três inversões no modo de condução de tais pesquisas. Em primeiro lugar, o pesquisador deixa de se orientar pelo que sabe de antemão sobre determinada realidade e passa a orientar-se pelo modo de se fazer pesquisa; em segundo, direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer para o fazer-saber e enfim, a terceira reversão contesta a tradição que define o método a partir das metas, propondo, em seu lugar, a centralidade do caminho (começando pelo meio) em relação a metas. A afirmação do primado pelo caminho faz com que a pesquisa seja uma experimentação e um procedimento em aberto em que agem séries de dobras e desdobras que permitem a invenção de novos problemas.

Segundo Barros e Barros (2014), a cartografia não está a serviço dos problemas colocados e das evidências. Ela permanece ao lado da experiência. Todavia, existem dimensões da experiência que não são transparentes; é preciso, então, dispor de métodos (suspensão) e técnicas de atenção para acessar a experiência uma vez que as evidências ocultam os acontecimentos o que faz do processo de análise uma condição da trajetória. Em uma cartografia a análise acompanha todo o processo e torna-se inerente aos procedimentos da pesquisa ao contrário de algumas perspectivas que supõem a análise como um momento específico da pesquisa (realizada após a coleta).

³⁶ Baseando-se em Deleuze e Guattari, Zourabichvili (2004) afirma que o rizoma é um antimétodo, cujos princípios constitutivos são regras de prudência a respeito da reintrodução da árvore e do Uno no pensamento. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio onde cresce e transborda.

Em alguns métodos de análise, como na análise de conteúdo (BARDIN, 2010), por exemplo, deve-se, num primeiro momento, proceder à abertura e à proliferação de sentidos (por meio de atividades exploratórias e não estruturadas) e, num momento posterior, estabelecer os critérios de interpretação e de formulação dos resultados. Esse primeiro momento é tido como uma fase de pré-análise embora dela dependa todo o restante do procedimento analítico. Para a cartografia, ao contrário, a abertura à multiplicidade de sentidos não pode ser temporalmente localizada na pesquisa, ela se dá ao longo de todo o processo. Sustentar a atitude de abertura é, inclusive, uma das tarefas principais da análise na pesquisa.

Kastrup (2009) afirma que uma cartografia é sempre um modo de trabalhar caso a caso sem o impedimento da realização de algumas pistas para descrever e coletivizar as experiências. A cada encontro e a cada esboço são atualizadas diferenças de intensidades, expressões visuais e materiais que, de alguma forma, já existiam de modo virtual (pronunciadas ao pensamento, em variação contínua). Kastrup (2009) assegura que na cartografia não existe a etapa de coleta de dados, pois, desde o início, o que existe é uma produção de dados atualizados nos encontros.

É pra isso que serve uma cartografia, um diagrama, um plano de imanência. Pra saber o que pode um corpo. Quais são os afectos de um corpo? É a coordenada da "latitude". Dinâmica é a sua ciência. A ciência da energia e da intensidade (SILVA, 2002. p.54).

Diante da cartografia exposta nas palavras de Silva (2002), busco as linhas de um diagrama (mapa) que compõem as linhas das relações de forças sobrepondo/entrelaçando os canais de densidade e de intensidade produzidos em meio aos afazeres de estudantes e professores de Design naquilo em que os afeta. O desejo é o de cartografar, com vagar, aspectos micro constitutivos dos encontros e dizer como é disparado o processo de criação ou daquilo que arruína a reconhecimento. Os registros realizados compõem os agenciamentos produzidos entre as formas de pensar, aprender e criar. De tal modo, sigo na descrição dos procedimentos adotados para composição da cartografia. Eles serão compostos dos acompanhamentos das cenas que possam contar da expressão do pensamento singular em meio as aulas que desenvolvem projetos de criação que engendrem múltiplos saberes e problematizações.

5.2 CARTOGRAFIA DO DESIGN E SEU ENSINO: AULAS DAS DISCIPLINAS DESIGN DE WEB E DESIGN DE IDENTIDADE

A cartografia como processo teórico-metodológico não se materializa como histórica, não reproduz os fatos de forma representativa, mas compõe mapas; não o geográfico, mas o intensivo, marcado por paradas e momentos ativos que duram na cartógrafa. Ela pode ser compreendida como a composição de uma paisagem que vai mudando enquanto é constituída; não é estática, mas processual e sempre em devir.

A cartografia apresentada trata das paradas elaboradas pela pesquisadora-cartógrafa em meio às aulas de um curso noturno de Bacharelado em Design, em duas disciplinas eletivas³⁷, realizadas no 1º semestre do ano de 2017.

As aulas descritas se dividem em dois momentos: um durante as seis últimas aulas da disciplina eletiva Design de Web³⁸, do 6º semestre com uma carga horária semanal de 3h/aula, totalizando 45h por semestre, e o outro momento na disciplina Design de Identidade, igualmente durante as seis últimas aulas da disciplina 4º semestre em uma carga horária semanal de 3h/aula, totalizando 45h por semestre. Sobre o desenvolvimento das disciplinas:

- **Design de Web** (eletiva; 6º semestre). A disciplina promove o desenvolvimento de projetos digitais para web (sites, aplicativos, etc.) a partir da aplicação prática de metodologia adequada, explorando processos criativos, composição, linguagem e técnicas.
- **Design de Identidade** (obrigatória; 4º semestre). A disciplina promove o estudo de elementos compositivos e representativos de um projeto de identidade (como cor, forma e tipografia) por meio de experimentações e análises, além de definir e discutir os conceitos de marca, identidade visual e *branding*. Propõe, ainda, o desenvolvimento de metodologia específica voltada aos projetos de identidade visual

³⁷ Disciplinas essencialmente projetuais (articulam conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de projetos nas mais diversas áreas do design) são oferecidas no quinto e sexto semestres regulares. São de livre escolha do aluno (sendo que o aluno deve cursar no mínimo 3 de um contingente de oito disciplinas de projeto eletivas) e têm como pré-requisitos disciplinas específicas oferecidas nos semestres anteriores. São elas: Design de Identidade, Design Editorial, Design de Sinalização, Design de Embalagens, Design de Espaços, Design de Ponto de venda, Design de Mobiliário e Artefatos, Design de Web, Design de Interfaces Digitais.

³⁸ Os seis encontros deram-se nas datas de 22/mai, 29/mai, 5/jun, 12/jun, 19/jun e 26/jun de 2017, nas segundas-feiras, tiveram a duração de três períodos noturnos iniciando a 19h.

corporativa e respectivos manuais de uso e aplicação. Apesar de seu caráter voltado à área do Design gráfico trata-se de uma disciplina projetual essencial à formação em Design de modo geral, pois transpassa e dialoga com vários tipos de projetos e propostas. Desse modo, é tomada como disciplina obrigatória no processo formativo.

O roteiro prévio de acompanhamento das aulas sugeria algumas intenções como a observação direta dos estudantes e professores durante suas aulas; o exame das referências consultadas para elaboração do projeto; a observação e a descrição durante uma improvisação; a observação das composições, das modificações e dos preenchimentos do espaço e o tempo da sala de aula de projeto e suas criações.

É preciso destacar, de antemão, que em meio às cenas da disciplina Design de Web a dedicação é ver o processo e não focar nos resultados dos projetos; num segundo momento, na disciplina Design de Identidade, acontece o contrário, nela me ocupo dos resultados atingidos. Essas diferenças entre ver o processo em uma disciplina e os resultados na outra contribuem para o entendimento de que não existe nenhuma espécie de comparação sobre as singularidades produzidas.

A disciplina Design de Web, segundo o plano de ensino (ver – ANEXO A) trata de promover o estudo e a aplicação prática da metodologia orientada a criação e desenvolvimento de projetos digitais. Ela explora os processos criativos, a composição, as linguagens e as técnicas na elaboração de materiais para web. Tem como objetivos: compreender as especificidades do design de interfaces para *web*, no que tange seus aspectos conceituais e visuais; compreender os diferentes aspectos relativos ao desenvolvimento de projetos para *web* e aplicar, em sua prática projetual, os conceitos e metodologias do campo do design de interfaces para *web* estudadas anteriormente.

Os conteúdos compreendem conceituação e processos, especificidades do projeto *web* (tipografia, cor, layout, aplicações e limitações), tipos de projetos, desenvolvimento de projeto, investigação e definição das premissas do projeto, criação e desenvolvimento do projeto, codificação, publicação e finaliza com avaliações e testes.

Adiante seguem as cenas das seis aulas, marcadas por paradas daquilo que me produziu pensamento e complementam a narrativa. É por intermédio, portanto, da criação de um caleidoscópio que mistura o conceitual às marcas do vivido que a cartógrafa apresenta a duração que comunica sua intuição. Através de imagens e cenas é apresentado aquilo que não pode ser dito de maneira analítica. O recurso das

cenar é um meio de utilizar a linguagem para fazer expressar a singularidade do que se apresenta em meio ao Design e seu ensino. É como o herói da *Recherche* de Proust que não sabia no início qual seria sua aprendizagem:

[...] que a verdade não tem necessidade de ser dita para ser manifestada, e que podemos talvez colhê-las mais seguramente sem esperar pelas palavras e até mesmo sem levá-las em conta, em mil signos exteriores, mesmo em certos fenômenos invisíveis, analogias no mundo dos caracteres ao que são, na natureza física, as mudanças atmosféricas (DELEUZE, 2006a, p.28).

5.2.1 Design de Web

Cena 1 | Aula DW | Data: 22/maio/2017

“Professora, eu não trouxe o meu notebook para não ser assaltado”. Silêncio e faces com expressões de pesar.

Essa foi a primeira fala que escutei enquanto adentro o espaço da sala de aula da disciplina Design de Web para conhecer a turma que farei parte da pesquisa. Ela anuncia o medo de ser assaltada normalmente, com uso de abordagem violenta, intimidação e armas, o que é atualizado nesse *devenir vítima*. Logo penso que a instituição em questão, na qual o estudante tem acesso todas as noites, apresenta grandes metragens de muros em sua edificação; os mesmos que servem para proteger acabam por ocasionar a violência. Imaginemos se os muros que nos cercam fossem transparentes e toda a visibilidade interna e externa estivesse revelada aos integrantes do ambiente institucional e aos da via pública, ambos poderiam se enxergar, prevenindo, mesmo que minimamente, a violência. Assim posso dizer da presença da violência e o quanto somos produzidos por ela uma vez que já não é estranho, quando um estudante, que usa constantemente seu *notebook* para elaborar *layouts* para uma disciplina do currículo de Design anuncia seu medo e sua impossibilidade de agir. Tenho meu primeiro contato com a turma de Design de Web na última sala de um corredor branco e pleno de trabalhos, cartazes colados nas paredes que se juntam aos adesivos, as plantas e as maquetes, é dessa forma que chego a primeira cena desta cartografia. A professora responsável me apresenta e reforça que já havia falado sobre uma pesquisadora que viria observar as aulas e que

a temática principal da minha pesquisa é a criação no Design. Eu agradei e falei um pouco mais sobre a pesquisa que se tratava de cartografar os processos de criação vividos por eles. Coletei as assinaturas no termo de consentimento coletivo que viabiliza a pesquisa. Os estudantes ficaram em silêncio e seguiram trabalhando nos seus computadores.

Adiante na aula, rompendo o silêncio, alguém anuncia: “*Meu pen drive foi apagado por engano*”. A professora tranquiliza o estudante informando que havia transferido uma cópia do projeto para área de trabalho do computador. Expressões de alívio e sorrisos se espalham pelas faces em aula. “O estudante brinca ao dizer: “achei que tinha me livrado de tudo”.

Apagar algo por engano, em um primeiro momento, sugere falta de atenção. A falta de atenção diz de um movimento que salta indefinidamente de uma coisa à outra, que se recusa a se manter no lugar e concentra toda a sua atenção nessa recusa, sempre determinando sua posição atual apenas por referência àquela que acaba de deixar. Saltar de uma coisa para outra é uma característica do *leitor imersivo*, (SANTAELLA, 2013) uma vez que acessar inúmeras janelas faz parte da rotina *on-line*; por outro lado permanecer atento em alguma coisa, que prende e faz durar, também é próprio do espírito. Apagar o *pen drive* por engano pode levar a porta que permite abandonar o projeto, fugir daquilo que pode estar esmagando a vida, que a oprime por um não querer, não suportar, uma falta de vontade que comprime. Dentre as ações dos aprendentes são frequentes as desistências por conta da escassez do tempo *chronos*, que determina o fluxo de crescimento e finalização de um projeto de design. De toda forma a experiência do engano também tem relação com o automatismo dos atos. Quanto ao cuidado da professora em gerar os *backups*, diz de uma rotina que visa abrir arquivos dos projetos em andamento nos computadores do curso além dos dispositivos pessoais existentes nos domicílios dos estudantes. A rotina se constitui pelo fato de os estudantes darem andamentos aos projetos fora da instituição. Isso força a abertura dos arquivos em diferentes dispositivos o que pode permitir a possibilidade da existência de uma das etapas do projeto em uma das máquinas do curso. Contudo, obter a cópia de uma etapa nem sempre garante posse das últimas alterações e investimentos, o que resulta em perda de parte do trabalho. Essas perdas de etapas do projeto podem redirecioná-lo a outros resultados, além da necessidade de mais tempo para refazer o que foi perdido.

A professora me explica que a orientação do projeto é experimental, escapa ao mercadológico, o desejo é de proporcionar uma experiência além. Sua estratégia foi solicitar que os estudantes definissem os temas cinematográficos de sua preferência. Cada um escolheu um filme ou uma série do seu gosto e a partir dele deveriam desenvolver um produto para *web*.

Uma das pistas de que algo arruína no processo de ensino eu encontro na decisão da professora efetiva em deixar que os estudantes escolhessem o filme ou a série, as quais desejariam trabalhar. Ela abriu espaço para que fizessem uma escolha pessoal e não mais partissem da necessidade de um cliente, como é o normal de qualquer *briefing*³⁹ de Design. Não se tem, com essa escolha, garantias de sucesso do projeto, mas ela inventou algo novo nesse processo, sobre as preferências de si. A temática de trabalho, nesse caso, circunda as preferências pessoais. A professora o fez, abriu brechas para o que os circundavam, dando ouvido aquilo que falava a si. Criar uma forma de expressão para uma obra cinematográfica eleita pelo próprio *designer* é a ruína da figura do cliente. É passar a trapaça no mercado permitindo que algo novo surja daquilo que lhes atravessou. Temos aqui uma ruína do modelo, da reconhecimento daquilo que sabemos sobre o cliente. Essa possibilidade criada pela professora ao não saber, ela própria todos os conteúdos das séries e filmes, mostra que, além de arruinar a figura do cliente, ela se comporta como uma aprendente, como o Jacotot frente ao piano, aceitando o desconhecido. Sinto que algo se move e tenho uma grata surpresa logo no início em minha primeira aula cartografada.

A professora entrega um roteiro, uma folha impressa, para cada estudante. É um material com instruções sobre a escrita do memorial descritivo e indica: “o texto é para pensar o projeto”. Ela destaca a importância de apresentarem as características formais da série ou filme e apresentar uma resenha. As explicações sobre o memorial

³⁹ Documento ponto de partida gerado a partir do primeiro contato com o cliente, geralmente na forma de um questionário. Em várias situações o *briefing* precisa ser refinado uma vez que gera novos *insights* no designer frente ao *feedback* inicial do cliente. Em alguns casos este *feedback* pode ser extremamente rico em detalhes. Por vezes as respostas podem ser estruturadas e claras, mas também sintéticas demais, pouco claras, confusas e até contraditórias, justificando a necessidade de outra abordagem, com mais questões, ou mesmo, outras reuniões presenciais para discutir as respostas que não ficaram claras. Muitas das respostas do *briefing* se pode enriquecer por percepções do designer, ou do grupo de designers, em uma conversa com o cliente. Também sempre é válido ter em mente que o *briefing* é o primeiro documento que o cliente terá contato, sendo assim, de certa forma, ele contribui para construir suas primeiras impressões de quem está lhe prestando o serviço. Logo, seja organizado e apresente um documento bem estruturado, tanto do ponto de vista informacional quanto estético. Fonte: <https://trello.com/c/u5Kdx7zT/54-pesquisa-briefing-e-entrevistas>.

descritivo solicitado parecem exaustivas uma vez que cada projeto precisa de um memorial e os estudantes parecem desprezar essa parte da explicação. A professora segue e faz as indicações dos conteúdos. Ela indica os *sites* de filmes Adoro Cinema e IMDb como referência e complementa que o memorial não precisa ser diagramado no *software InDesign*.

O estudante 1 trocou sorrisos com a professora por conto da ilustração contida na camiseta vestida por ela. Eles riem muito e combinam para a próxima aula estarem, ambos, vestidos com a mesma temática, partilhada pelo mesmo gosto pessoal. Os signos da camiseta da professora criam uma proximidade com o estudante e algo afetoso parece surgir entre eles. O estudante 2 elegeu o filme *Clube da Luta*⁴⁰, diz que na disciplina de um outro professor, de “Leitura e produção textual”, eles experimentaram a escrita de uma resenha de um filme. Esse aspecto oferece pistas da interdisciplinaridade vivida pelos estudantes do curso embora a produção textual seja um conteúdo constante na maior parte das graduações.

O estudante 1 começa a falar do seu projeto sobre o filme *Demolition*⁴¹, porém, não apresenta nada ilustrado.

A professora reforça que devem falar sobre as ideias do *site*, as ideias de criação do projeto, defender a direção de arte, comentar o processo naquilo que ele apresenta de diferente e incluir as referências. Alerta que a entrega tem a data final de 26 de junho de 2017. Ela complementa sua fala reforçando sobre seu afastamento, até o final do semestre, e que terão aulas com uma professora substituta, já contratada. Um silêncio toma a aula.

O estudante 1 se exalta e diz que a turma vai boicotar a nova professora. O sorriso sarcástico da professora informa simpatia, mas o movimento de negação com a cabeça sugere desaprovação a ideia do boicote, a aula segue.

A estudante 3 escolheu a série *Prision Break*⁴², questiona se a entrega do protótipo do *site* é em animação *.gif* e quantas telas são necessárias. A professora responde não saber e que depende do projeto de cada um. Penso que essa postura afasta a professora de um nadar com a estudante, sinto que a estudante precisa de

⁴⁰ Filme dirigido por David Fincher, gêneros: suspense e drama. Produzido na Alemanha e nos, EUA.

⁴¹ Filme dirigido por Jean-Marc Vallée. Drama. Produzida nos EUA.

⁴² Série dirigida por Bobby Roth, Brett Ratner, Kevin Hooks e Robert Mandel. Ação – Drama e Mistério. Duração de 924 minutos. Produzida nos EUA. Classificação: Não recomendado para menores de 16 anos.

algo mais, ela enrugando a testa, abaixa a cabeça e se cala; eu de minha parte sinto um peso, uma espécie de abandono, mas eu mesma não entendi o motivo.

Em seguida, a professora faz a leitura de um trecho de um conto de Jorge Luís Borges sobre criar um universo paralelo como na Biblioteca de Babel, após a leitura, ela sinaliza algo sobre os critérios da criação, que para mim não ficam claros.

O estudante 2, comenta com a professora sua observação de um avanço nas categorias do canal de televisão da MTV, pois elas teriam deixado de serem divididas por sexo. Ele também salienta sobre Oscar Niemeyer e sua tendência de escrever um parágrafo para defender suas ideias. Conta que escolheu o filme Clube da Luta pelo seu desejo de revê-lo pela segunda vez. *“Assistir pela segunda vez abre mais as coisas, saboreio coisas que antes não via. Para conseguir entrar na obra, algumas coisas não se abrem é preciso repetir para detectar”*.

Questiono se a professora viu todos os filmes e séries eleitos pelos estudantes para realizar o trabalho. Ela responde, negativamente; nem todos foram vistos por ela. O estudante 1 conta a professora que montou um servidor para jogos e ambos começam uma conversa chamada por eles de: conversa de *hackers*. A estudante 3 explica que vai elaborar um processo de Gamificação⁴³ tangenciando o enredo da série. O estudante 2 começa a falar sobre as ideias e sua implantação *“Posso fazer no PC usando um grid, uma forma criada no esboço, tinha uma marca pessoal na cabeça, mas as cores e a forma no PC não ficaram legal. A grade te faz espremer uma solução, uma resposta para resolver o problema e encontrar soluções. Cada problema pode ter uma outra resposta, outro designer vai dar outra solução ao mesmo problema que você tem. As limitações fazem surgir melhores respostas”*. Segue falando da postura dos professores e do mercado: *“O professor dá uma coisa específica e oferece um modelo, um caminho. Por outro lado, tudo fica aberto demais à criação. O mercado tem restrições em demasia, a academia tem que achar o meio termo, os profes do curso deveriam ser mais duros, mais próximos da realidade”*.

Nesse momento o estudante assume que o professor oferece um modelo, um jeito de fazer e encaminhar o processo, mas por outro lado anuncia que está tudo

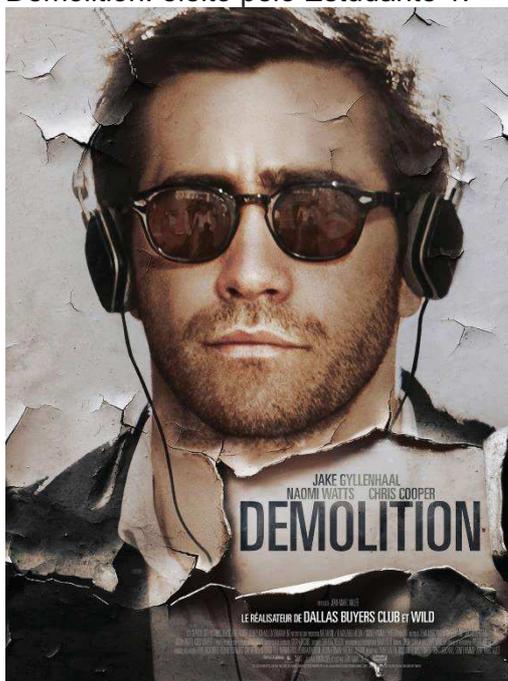
⁴³ É o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos. (Gamificação in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto Editora, 2003-2018. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-ao/gamificacao>. Acesso em: abr., 2018.

aberto. Penso que o aberto se refere ao plano de expressão que deverá ser atingido e ambos não sabem no que vai dar. Anuncia que os professores deveriam ser mais duros, mais firmes, algo mais próximo da firmeza apresentada pelo mercado.

A noite de aula termina com o Estudante 7 que escolheu a animação *La Planète Sauvage*⁴⁴. Ele começou estudando Engenharia Elétrica e por encontrar dificuldades, optou por fazer uma disciplina no Bacharelado em Design. Assim como ele, outros estudantes fazem esse movimento de cursar disciplinas em outros cursos para não perderem a vaga e o vínculo com a instituição perante o infortúnio da primeira escolha. A animação do filme é bastante instigante, sobretudo pelo plano de expressão psicodélica (ver Figura 33). Mas aquela noite seria a primeira e última vez que eu o veria participando daquela aula, o duplo infortúnio se fez, o estudante desiste da disciplina e entra para as estatísticas da evasão. Agora são somente seis estudantes. Na sequência, seguem as imagens dos cartazes referentes a cada obra cinematográfica eleita pelo respectivo estudante para a realização do Design de Web:

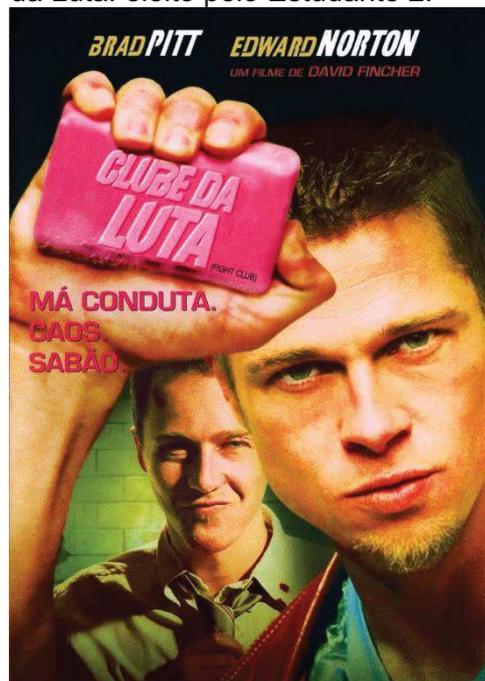
⁴⁴ Animação em cores/72, de René Laloux. (França, 1972). Obra-prima da ficção científica psicodélica, uma alegoria hippie que ganhou um prêmio especial em Cannes de 1973. Baseado no romance de Stegan Wui, o Planeta Selvagem foi inspirado na invasão da Checoslováquia pelos russos em 1968.

Figura 27 – Cartaz do filme Demolition: eleito pelo Estudante 1.



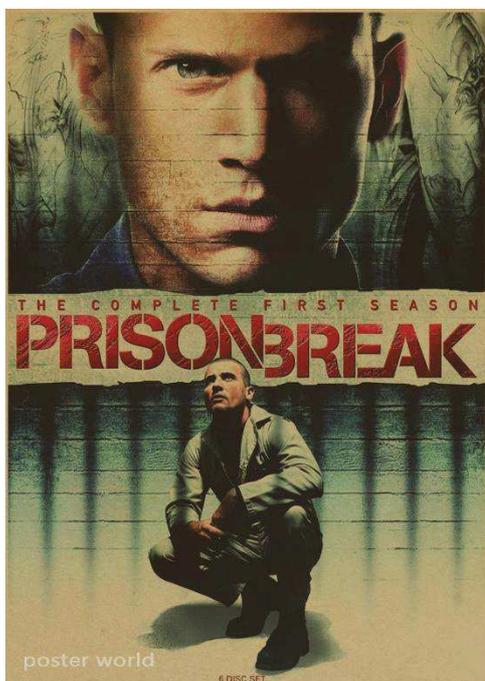
Fonte: Disponível em: <https://popcorn.time.sh>. Acesso em: jun., 2017.

Figura 28 – Cartaz do filme Clube da Luta: eleito pelo Estudante 2.



Fonte: Disponível em: <https://popcorn.time.sh>. Acesso em: jun., 2017.

Figura 29 – Cartaz da Série Prison Break: eleito pelo Estudante 3.



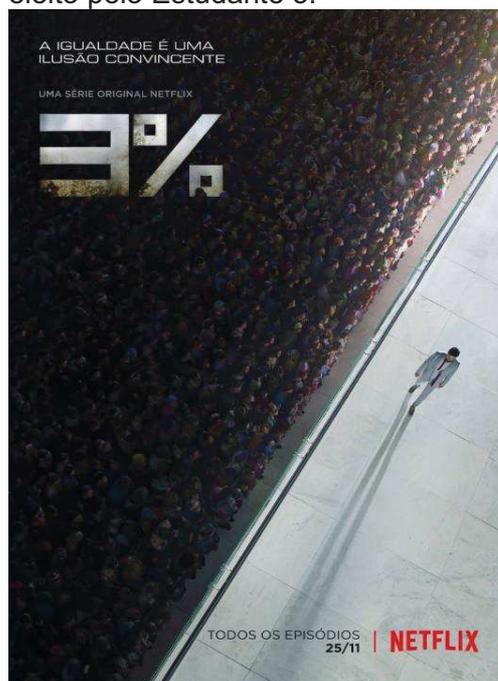
Fonte: Disponível em: <https://popcorn.time.sh>. Acesso em: jun., 2017.

Figura 30 – Cartaz do filme Brilho eterno de uma mente sem lembranças: eleito pelo Estudante 4.



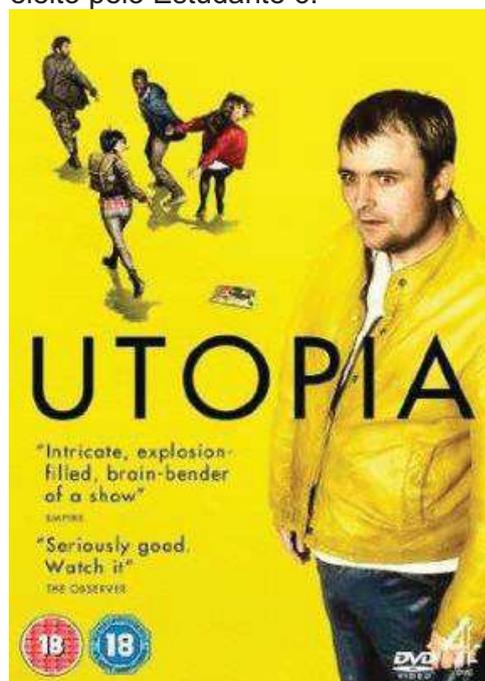
Fonte: Disponível em: <https://popcorn.time.sh>. Acesso em: jun., 2017.

Figura 31 – Cartaz da Série 3%:
eleito pelo Estudante 5.



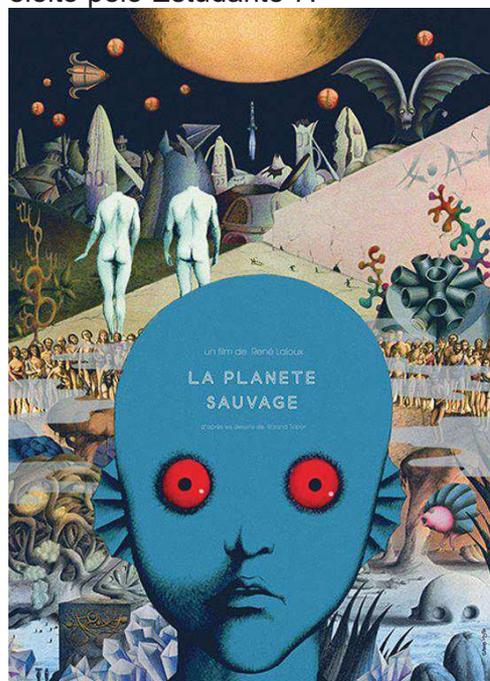
Fonte: Disponível em:
<https://popcorn.time.sh>. Acesso em:
jun., 2017.

Figura 32 – Cartaz da Série Utopia:
eleito pelo Estudante 6.



Fonte: Disponível em:
<https://popcorn.time.sh>. Acesso em:
jun., 2017.

Figura 33 – La Planète Sauvage:
eleito pelo Estudante 7.



Fonte: Disponível em:
<https://popcorn.time.sh>. Acesso em:
jun., 2017.

Cena 2 | Aula DW | Data: 29/maio/2017

Em plena troca de professoras, adentro à sala, encontro cinco estudantes e as duas professoras. A troca foi oficialmente anunciada por conta do afastamento da professora titular para realização de um curso de pós-graduação. A contratação de um professor substituto é utilizada, em caráter excepcional e temporário, para suprir a falta de docentes efetivos em formação continuada. As duas permanecem juntas na sala e a apresentação da nova professora é realizada pela efetiva. Os estudantes a recebem de forma pouco amistosa; a novata tinha sido anunciada na aula anterior. Começam as orientações individuais. A professora substituta acompanha os passos da efetiva, porém em silêncio permanente.

A estudante 4 apresenta suas telas sobre o filme *Brilho eterno de uma mente sem lembranças*⁴⁵. A professora alerta para a densidade do texto utilizado e avisa que as tipografias estão pequenas demais para *web*. Ambas discutem se o foco será nos personagens ou no filme, escolhem focar nos personagens. A professora informa que precisa refinar e decidir como as coisas vão acontecer. Eu faço um complemento, relembro-a que existem diferenças de aplicações das tipografias utilizadas para um projeto editorial e um projeto *web*. Logo, penso que minha intervenção diz de uma professora explicadora que afirma um modelo certo para utilização das tipografias em projetos editoriais e em projetos *web* e que essa diferença de conteúdo ainda não foi alcançada pela estudante. É preciso um encontro com as potencialidades das tipografias junto aos suportes a que elas melhor se encaixam e como a estudante desconhece esse saber, esse signo de composição, não medimos esforços para explicar, dizer, comparar, enquanto fazemos uso da reconhecimento, pois sabemos sobre tipografias e suas aplicações; isso nos torna autoridades para dizer tais verdades, assumimos uma postura explicativa que dita como a estudante vai entrar em relação com tais os signos e seus acordos e desacordos que a levem a um pensamento que aprenda sobre tais signos, à revelia do infortúnio da aplicação de suas tipografias. O ensino se estabelece sobre a égide da interferência na criação de pensamento enquanto alguém experimenta criar algo o professor entra como dono de posse de um

⁴⁵ Filme dirigido por Michel Gondry. Gêneros: comédia dramática e ficção científica. Produzido nos EUA em 2004.

conteúdo que identifica como mal aplicado e faz uma interferência, de imediato a exemplo da má aplicação das tipografias, contudo, o julgamento é de que à estudante falte o domínio técnico que nesse caso, desqualifica sua proposição perante aquilo que as professoras identificaram que ainda não aprendeu e julgam poder prejudicar a forma de expressão final. Tenho então um impasse: explicar o não sabido ou permitir que o encontre em um outro tempo, em um outro signo? Sigo sem saber.

A Estudante 3 mostra os *frames* elaborados em seus *storyboards*⁴⁶ para o jogo da série. Pretende fazer um jogo 2D com gamificação no qual cada enigma descoberto pelo usuário destravaria um novo episódio da série. Todavia, ela aparenta dúvidas de como operar tal forma de expressão, quer buscar respostas, está aberta as intervenções efetivas. A professora achou “muito massa as ideias” e orienta para que desenhe as *interfaces* dos enigmas e anime-os como for possível no *Adobe After Effects*⁴⁷. Embora a Estudante 3 esteja solicitando um acompanhamento mais efetivo da professora, esta não se dedica a acompanhá-la e as orientações são para que a estudante realize as etapas indicadas.

A estudante 5 elegeu a Série 3%⁴⁸ conta para a professora que está estudando e descobrindo as possibilidades de um outro *software*, o InVision, plataforma focada em design de *interfaces*. A professora efetiva complementa que se parece com o *Adobe XD- Experience Design*. A estudante está se ocupando de um novo *software* para melhor realizar as animações pretendidas. A professora demonstra larga experiência com *softwares* e encontra outro equivalente à novidade da estudante. A tecnologia atravessa o Design e os diferentes *softwares* utilizados, para um mesmo fim, dão testemunho do constante atravessamento. A aula encerra. Eu penso sobre os inúmeros *softwares* e que meus saberes, de especialista em gráfica digital, já não mais os alcançam.

⁴⁶ Esboços sequenciais - organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em *websites*.

⁴⁷ Programa de criação de gráficos com movimento e efeitos visuais da empresa Adobe Systems. É extensamente usado em pós-produção de vídeo, filmes, DVDs e produções da plataforma Flash.

⁴⁸ Série de televisão brasileira de drama e ficção científica desenvolvida por Pedro Aguilera para a Netflix. 3% tem direção de César Charlone, Daina Gianecchini, Dani Libardi e Jotagá Crema. 2016. Série formulada a partir de um episódio piloto independente lançado no *YouTube* em 2009.

Cena 3 | Aula DW | Data: 05/jun./2017

Primeira aula em que a professora substituta esteve sozinha com a turma, mas a professora efetiva encontrava-se no prédio e saiu da sala dos professores em direção a aula. No trajeto o Estudante 2 convida a professora efetiva para juntos tirarem fotografias, no corredor; ambos vestem as camisetas do mesmo personagem, eles riem muito e a cena é acompanhada pela professora substituta.

Já em aula a Estudante 4 pergunta a Estudante 6, que desenvolve seu projeto sobre a série *Utopia*⁴⁹, se suas telas estão prontas. A resposta é negativa, as duas se olham e riem.

Somente eu percebo a cumplicidade entre colegas que não atingiram, ainda, seus objetivos e juntos riem do momento desafortunado pelo prazo que se aproxima e pela incompletude da forma de expressão ainda inacabada.

A Estudante 4 faz a primeira pergunta a nova professora; questiona como deve fazer para voltar à navegação da telas. A orientação da professora é a de usar ícones de navegação entre as telas comuns como a casinha e as setas em cada seção. A Estudante 6 interrompe e mostra em seu computador como pensou a navegação entre as telas e reforça a ideia das setas.

Penso que a professora não problematizou se havia outra forma de mover-se entre as telas, ela simplesmente deu a resposta certa. O caso de ser novata pode ter pesado uma vez que ao professor cabe ter todas as respostas e as certezas, mesmo que elas sejam de coisas óbvias e comuns.

A professora substituta anuncia que vai realizar uma oficina instrumental sobre animação e demonstrar algumas coisas que são dúvidas gerais em projetos de animação. Para a oficina trará um convidado e ex-estudante do Curso Técnico de Comunicação Visual da mesma coordenadoria e atual estudante de Design de animação em uma Universidade local.

Mais adiante, a professora efetiva aparece e é solicitada pelo Estudante 2 para ajudá-lo. Ele solicita a solução de uma *action* que, ao clicar, se perde e oferece duas

⁴⁹ Série britânica dirigida por Marc Munden, Wayne Yip e Alex Garcia Lopez. Gêneros: suspense, drama e ação, 2013.

opções e os testes não deram o resultado desejado; a professora soluciona com uma terceira possibilidade.

Ambos concluem que as tentativas são necessárias uma vez que as invenções, frequentemente, são superiores às possibilidades dos *softwares* e existe sempre a necessidade de ajustar as ideias às grades.

A Estudante 4 demonstra algumas soluções baseadas em cenas do filme. A professora efetiva alerta que o CSS⁵⁰ às vezes carrega tudo de modo errado. A aula se encerra, alguns estudantes haviam saído mais cedo, e eu não noto maiores avanços no desenvolvimento dos projetos.

Cena 4 | Aula DW | Data: 12/jun./2017

Começa a aula somente com minha presença e com a da professora substituta; os estudantes vão chegando aos poucos, os projetos estão em desenvolvimento e a previsão de conteúdo é para sanar as dúvidas. Eles estão há duas semanas da entrega final do produto. A professora novata aparenta estar apreensiva e me relata que da Estudante 6 ainda não viu nenhum tela: *“Essa noite será especial, com a presença do convidado que dará a oficina do software de animação”*. Ele chega e é apresentado; na sala a presença de somente quatro estudantes. O Estudante 2 é o primeiro a explicar a sua proposta, predominantemente executada no software de tratamento de imagem. A professora reforça sobre a última aula: *“será mesmo dia 26 de junho e necessitam correr para terminar suas propostas”*.

O tempo, o prazo, são preocupantes; a data da entrega é estabelecida previamente e todos têm a expectativa de entregar suas proposições a tempo. As professoras, em todas as aulas, reforçam a data final; a ameaça do tempo é o aditivo definidor das criações.

O oficinheiro fala dos cuidados na exportação dos formatos dos arquivos. O Estudante 2 deseja uma solução específica de animação e é atendido pelo oficinheiro. A Estudante 6, pela primeira vez fala à professora novata, sobre seu projeto para a Série Utopia, informa que envolve conspirações e sua criação, vai simular, então um

⁵⁰ *Cascading Style Sheets* - Folha de Estilos em Cascata incluem: o controle do *layout* de vários documentos a partir de uma simples folha de estilos; a maior precisão no controle do *layout*, a aplicação de diferentes *layouts* para servir diferentes mídias e o emprego de variadas, sofisticadas e avançadas técnicas de desenvolvimento.

site invadido por *hackers* no momento em que o usuário vai acessando as informações sobre a série. Como resultado as telas vão sendo afetadas como um sinal de transmissão que vai recebendo interferências e saindo do ar, pela torção, ruído das imagens que se desmancham. A Estudante 3 também explica seu projeto com mais detalhes: “_a série envolve dois irmãos, um deles é condenado e vai para prisão e o segundo, engenheiro, projeta um plano de fuga. Esse plano de fuga será explorado como um jogo para atrair o público da série que ganha prêmios e bônus; ao resolver os enigmas do jogo se avança na fuga. O oficinairo e a professora novata ficam muito empolgados com as ideias apresentadas e se colocam à disposição para tirar dúvidas no desenvolvimento das telas.

Colocar-se a disposição para tirar dúvidas parece uma questão bem importante em educação, mas esse lugar assumido pela professora e pelo oficinairo parece afastar-se de um estado aprendente. O reforço apresentado pela professora mostra o propósito de ajudar, ao mesmo tempo que a exime de um trabalhar junto com o estudante; de um criar com. Esperar pela hora da dúvida, do erro, parece ser um propósito recorrente de quem ensina. O intento de um solucionador de problemas vem da crença nas capacidades de ajudar e de solucionar as dúvidas que surgirem sobre o fazer dos alunos e não de um fazer com os alunos.

A professora reforça a questão do tempo exíguo: “*Pessoal o tempo é curto e os projetos são auspiciosos, mas cada um de vocês deve investir ao máximo para atingir o que puder, temos duas semanas pela frente*”.

Vejamos a fala “*cada um de vocês deve investir ao máximo*”: eles devem fazer por si. Novamente a criação, a solução, é unilateral. Talvez a escolha de uma obra cinematográfica de gosto pessoal tenha contribuído para afastar os professores da busca por soluções conjuntas do projeto. Entretanto, penso que tal postura pode levar a alguns fracassos.

No restante da aula o oficinairo fez demonstrações, realizou explicações e tutoriais no *software* de animação. A Estudante 4 recomenda severamente para que eu veja seu filme e me passa um cópia no *pendrive*, mas me alerta que é sem legenda. A aula termina juntamente com a oficina e, naquela noite o foco dá-se nos conteúdos e possibilidades do *software*. Eu novamente penso no tamanho, no lugar e no tempo que a Tecnologia consome no fazer do Design.

Cena 5 | Aula DW | Data: 19/jun./2017

Chego um pouco atrasada na aula. Nesta semana estive preocupada porque estamos há uma semana da entrega final de todos os projetos; penso no trajeto, que aquela noite será de muito trabalho e de muitas dúvidas dissipadas, pois realmente os professores vão finalmente trabalhar junto com os estudantes. Todos experimentaríamos o estado aprendente que eu tanto tenho me dedicado, pois o percebo enquanto estado daqueles que se dizem criadores.

Adentro a aula e me deparo com um cenário de confraternização, bolos, bolachas, refrigerante de laranja, copos descartáveis e um aperitivo industrializado em pacote comumente chamado de “salgadão” contendo um aroma bastante peculiar de juventude. A festa é a despedida oficial da professora efetiva. Na sala estão dois outros estudantes que não pertencem àquela turma, mas estão sempre presentes. Um está fazendo a orientação do seu Trabalho de Conclusão de Curso com a professora efetiva e o outro é um estudante que está irregular no curso. É colega de todos e tem amigos em todos os semestres. Ele gosta de uma expressão que lhe cabe muito bem “Arroz de festa”. Ele já foi aluno do curso técnico, bolsista de projeto de extensão, muito trabalha pelos cursos e colegas, mas não é aluno regular no curso, sua atuação diz de um outro modo de ser estudante; talvez ele seja o estudante do seu próprio desejo, pelo menos é assim que eu o vejo.

Para minha surpresa, naquela noite, perguntas sobre os projetos não foram feitas, dúvidas não foram sanadas e pude perceber que o estado *aprendente* era apenas uma expectativa minha. A noite foi marcada por um entra e sai da sala. A professora efetiva comenta que a Estudante 3 a teria informado de sua decisão de desistir da disciplina, pois não estava conseguindo desenvolver suas ideias e projetar a tempo. Penso: a Estudante 3 também desistiu da disciplina bem perto do final e entrou, igualmente ao Estudante 7, para as estatísticas da evasão. Agora são somente cinco estudantes em aula. Sinto um gosto amargo na boca, sensação de impotência, talvez injustiça não sei, sinto-me estranha.

Relembro a fala “cada um de vocês deve investir ao máximo”. Então a Estudante 3, sozinha, não fez por si, não investiu ao máximo tudo que podia nas duas semanas que faltavam? Unilateralmente ela toma a decisão e informa à professora

efetiva que me informa. Eu, de minha parte penso, desistiu? Mesmo perante as explicações, a oficina e as duas professoras? A aprendente naquela noite fui eu, o conceito ganhou seu acontecimento. Penso, quando vamos ter condições de arruinar o modelo da explicação e de que a consulta ao professor somente se dá no momento da dúvida? Como se sustenta esse modelo de ensino explicador enquanto se experimentam processos criativos? Todos saem da sala. O tempo da aula termina e eu olho para o saco de salgadão e lembro da estudante que tanto falou e explicou sobre seu projeto de gamificação e penso, somente, em *game over*.

Cena 6 | Aula DW | Data: 26/jun./2017

Dia das apresentações finais dos trabalhos. Estão presentes as duas professoras. A sala de aula é trocada em virtude da necessidade do uso de uma televisão para melhor visualização dos resultados. Primeiro trabalho a ser mostrado é do Estudante 1, que não estava presente. A professora efetiva apresenta por ele, pois tem seus arquivos entregues anteriormente. Penso na condição do Estudante 1 que trocava, inicialmente, afetos com a professora pela ilustração de suas camisetas de gosto pessoal compartilhado. O projeto mostra uma animação destruindo mecanismos como se fossem atingidos por uma batida forte fazendo com que as peças sejam todas arremessadas em desmonte total das estruturas. Penso que o resultado ficou muito bom. Em seguida, a Estudante 4 mostra uma imagem em 3D sobre sua série, o projeto apenas simula o que ela fala. O Estudante 2 apresenta uma série de telas com animações específicas de fatos que acontecem no filme; é possível bater em um dos personagens até desfigurar seu rosto. Penso, sim, seu filme é o Clube da luta! A questão da violência é fortemente presente, e foi reforçada no projeto. Enquanto múltiplos cliques feitos com o *mouse* desfiguram um rosto humano eu vejo que todos ali, tranquilamente, parecem satisfeitos com o alcance técnico do colega que realmente fez um projeto completo e com todas as animações funcionando, bastante potente e profissional. Contudo, não sei por que me reporto àquele colega que logo na primeira cena pronunciava sua impossibilidade de trazer seu *notebook* por medo da violência de um assalto?

A Estudante 6 consegue os efeitos de interferência fazendo parecer que o *site* está sendo atacado por *hackers*. A Estudante 4 mostra suas intenções falando sobre elas mais do que as animações mostravam efetivamente.

A Estudante 3 realmente parece ter desistido da disciplina; na ocasião, não estava presente e a professora não comentou ter recebido seu trabalho. Nesse momento eu me reporto a primeira cena, na qual a professora respondeu que tudo dependeria de suas proposições, quanto questionada sobre qual quantidade de telas seria suficiente para um bom projeto. Essa resposta, aparentemente, não reservou nenhum infortúnio na época.

Após as apresentações a professora efetiva pergunta o que acharam da disciplina e dos resultados atingidos. A Estudante 6 relata positivamente e diz estar cansada de *sítes* comuns e que a turma apresentou um potencial diferenciado, na sua perspectiva.

Noto que no momento em que a professora pergunta sobre como consideram o desenvolvimento da disciplina, a Estudante 6 se sente à vontade para fazer uma avaliação global da turma, e não de si.

A professora critica o trabalho da Estudante 4: *“Ele poderia ter mais interações”*. A estudante responde que a ajuda da oficina poderia ter acontecido pouco antes, mas que facilitou algumas possíveis finalizações. O Estudante 2 destacou ter achado bem divertido a proposta, pois, constantemente fora atrás de soluções para suas invenções e conseguiu fazer com folga o projeto. Considera negativas as entregas anteriores do projeto, tais como a realização de personas e do memorial. *“A proposta me instigou a fuçar no programa e isso foi bastante enriquecedor. Tinham coisas que eu queria fazer diferente e a disciplina de projeto proporciona isso”*. A Estudante 5 destacou a complexidade de aprender um *software* novo para fazer o trabalho o que fragiliza a execução. *“Precisamos de cadeiras de codificação”*. O Estudante 2 acha codificação bem difícil e defende que ela deve ficar a cargo do programador. A professora finaliza dizendo que faltam duas cadeiras de animação: uma para interação e a outra de codificação, mas completa: *“Tem coisas que o professor não consegue interferir”*. O Estudante “Arroz de festa” presente nas apresentações finais salienta: *“Existem pessoas organizadas que conseguem melhores resultados e essas pessoas dão exemplo e sempre podem oferecer um exemplo de como fazer para melhor administrar o tempo. O que não dá é para se comparar com o colega. Aqui no curso usam muitas comparações, o que causa o problema de se estressar uns com os outros”*. A Estudante 5 complementa: *“_Cada um tem seu tempo”*. Ele segue: *“Rola uma insatisfação pensar que deu a greve e não se conseguiu vencer o semestre, talvez os professores pudessem dar feedbacks por*

escrito". A professora efetiva defende: "Os professores também têm suas questões para tentar fazer melhor. Cada um funciona de um jeito, eu, por exemplo, eu não vou usar Trello. Tudo afeta a rotina de trabalho e realmente fica difícil comparar uns com os outros, mas aqui é a faculdade e a instituição precisa puxar um pouco. Precisamos aprender a colocar energia nos trabalhos, vejo que o equilíbrio não existe e o que o colega fala é de colaboração entre os estudantes e ajuda no cumprimento das tarefas".

Penso nos termos: "tentar fazer melhor"; "cada um tem seu jeito"; "comparações são difíceis"; "a instituição tem que puxar"; "devem colocar energia nos trabalhos", "esforço no cumprimento das tarefas". Esse termos compõem o modelo do tarefismo em educação. A tarefa preenche o tempo evita o ócio.

Um sintoma deve ser apontado no organismo da aula – o tarefismo. Os estudantes sofrem deste mal estar. O professor interpreta o mal estar dos estudantes que sofrem, mas ele vai se servir do mesmo também como medicamento. A aposta é manter a atividade maquinal – o próprio tarefismo, e em dia. O estudante deve se manter ocupado, gerenciar seu tempo. O professor prega o trabalho como benção e o grande aprendizado anunciando que precisamos aprender é colocar energia nos trabalhos e cumprir as tarefas. Será a educação um constante tarefismo que mantém o estudante ocupado e produzindo? O tarefismo garante aprendizado e na falta dele como seriam as aulas?

O tarefismo pode manter a consciência distraída de si mesma. A tarefa geralmente compreende regularidade, nela muitas ações são automáticas e não se tem garantias de que isso fortaleça a musculatura que compreende a criação de pensamento, antes pode levar a um adestramento uma vez que não se cultiva o tempo para si e para criação. O preenchimento do tempo leva à falsa premissa de fortalecer o sujeito da educação, tornando-o impessoal e forte, afastando-o do ócio que é tido como um produto do mal. Contudo, o tarefismo pode levar à indiferença de si, e de maneira sutil o professor, assim como o sacerdote ascético sabe utilizá-lo na defesa, na luta contra o mal estar, da dor de ser estudante, sem saber que antes, seus estudantes, por ele foram adoecidos. É como ferir para ser médico, acalmar a dor enquanto envenena a ferida; assim, o que era forte, enfraquece, torna-se doente e o doente é sempre alguém manso e vulnerável. Educação que se constitui, então por meio do tarefismo torna o sujeito da educação doente, manso e vulnerável. Mas o professor também tem suas questões, como bem aponta professora efetiva, "*tentar fazer melhor... eu, por exemplo, eu não vou usar Trello*". Essa negativa diz de uma

outra tarefa, alimentar um sistema com tudo aquilo que compõe o ensino presencial e que permite controlar as postagens e os acessos, compondo um gerenciamento de todo fazer professoral. Essa Tecnologia, usual no ensino a distância, é considerada por alguns professores como uma ferramenta potente para organizar a estrutura da disciplina, mas para outros, é uma tarefa a mais no exercício da profissão que não agrada nossa professora efetiva.

Ao finalizar a disciplina *Design de Web*, sua turma termina com cinco integrantes dos sete iniciais. Durante as seis aulas tiveram a presença de duas professoras e, por uma noite de um oficinairo. A proposta inicial rompia com a figura do cliente e tornou-se individualizada ao longo do percurso. As explicações de conteúdos foram fartas, mas as proposições das formas de expressão foram unilaterais, e raros foram os momentos em que identifiquei os professores em estado aprendente.

De toda forma alguma espécie de ruína se instalou quando o Estudante 2 sinaliza que tinham coisas que queria fazer de modo diferente e que a disciplina de projeto proporcionou, essa sensação de buscar algo diferente e de atingi-lo faz com que eu tenha pistas de que algo entra em relação com a criação e escapa do modelo da recongnição. Ele sente que as disciplinas de projeto permitem mais experimentações e não foi por acaso que eu as escolhi para produzir essa cartografia.

5.2.2 Design de Identidade

As cenas cartográficas da disciplina Design de Identidade foram formuladas de forma diferente da disciplina Design de *Web*, enquanto nessa última as cenas se dedicavam a ver o processo e não os resultados dos projetos em que a figura do cliente foi transposta por obras cinematográficas de escolha própria de cada estudante, as cenas apresentadas da disciplina Design de Identidade se realizaram aos resultados atingidos para um cliente real, onde vinte e quatro estudantes⁵¹ realizaram seis Manuais de Identidade. Assim o resultado final torna-se foco interessante para essas cenas. A turma foi atendida por dois professores, uma professora efetiva e um professor substituto.

Para melhor situar o desenvolvimento dos projetos e os resultados destacados daquilo que interessa à tese, as cenas são separadas em dois momentos: o primeiro “**As aulas**” para fatos ocorridos em meio ao ensino durante o desenvolvimento dos projetos e o segundo “**O Design das Marcas**” foca no desenvolvimento do conjunto das criações.

5.2.2.1 As aulas

Cena 1 | Aula DI | Data: 24/maio/2017

Logo no primeiro momento de contato com a turma, fiz minha apresentação, contei sobre a pesquisa que visava cartografar as criações dos aprendentes de Design e coletei as assinaturas em um termo de consentimento coletivo que viabiliza a pesquisa. A professora falou da necessidade de, futuramente, eu retornar e apresentar os resultados da pesquisa para a turma. Em seguida, o professor tomou a palavra e começa a aula. Ele age apressadamente, aparenta estar atrasado com o

⁵¹ Os estudantes e professores durante as descrições das cenas não serão identificados, apenas a autoria dos Manuais de Identidade Visual se fez necessária em respeito à produção intelectual dos participantes e seus respectivos clientes.

conteúdo e preocupado com o alcance dos objetivos, da disciplina. O objetivo maior da disciplina, visa à criação de marcas para clientes reais, fruto de parcerias com: empresas privadas, grupos culturais e instituições de educação.

Os professores utilizam a plataforma Trello para organizar a disciplina, os conteúdos e os arquivos produzidos. Essa plataforma está disponível para computadores e dispositivos móveis e se volta à organização de tarefas divididas em etapas, permitindo gerenciar variados projetos ao mesmo tempo. A principal vantagem da plataforma é a possibilidade de compartilhar tarefas com outras pessoas que poderão contribuir com opiniões e incluir mais detalhes para deixar o gerenciamento de projetos ainda mais organizado. Todas as mudanças são sincronizadas e salvas na nuvem e os usuários integrantes são notificados em tempo real por meio de alertas enviados ao *e-mail*, celular ou, ainda, exibidos no *site* da plataforma. A plataforma permite organizar e controlar o trabalho dos professores e dos estudantes, a exemplo do que fazem as empresas nas suas necessidades de controlar e organizar os fluxos de projetos. Penso que para esses professores o aparato tecnológico dessa plataforma foi agregado ao ensino com certa naturalidade.

Eu recebi na minha caixa de *e-mail* o convite para acessar a plataforma e tenho acesso a todos os arquivos, às orientações e aos membros da disciplina. Nela se encontra uma descrição da proposta que compõe essas cenas (ver – ANEXO B), explicando e solicitando o desenvolvimento das interações e as tarefas que devem ser entregues até o final do projeto.

Voltando à aula, o professor cobra o estudo e a coleta de marcas similares de cada grupo, seguindo as orientações do *briefing*. Cada grupo apresentou seus estudos, quatro deles com pranchas de outras marcas e dois grupos com textos em que destacaram as características de cada elemento pesquisado. O professor apontou a importância desse exercício que serve para coletar, visualizar e analisar elementos visuais de concorrentes. Os estudantes de forma geral apontaram atenção às repetições, às tendências, às cores e às tipografias com base nos campos de atuação. Alguns apontaram que prestaram atenção aos logotipos, às estratégias e à linguagem promocional. O professor reforça que os registros e as percepções devem servir para que o cliente se diferencie da concorrência e ou afirme sua liderança. A aula termina, o professor anuncia que devem dar conta do Trello, abastecendo a plataforma e estudando o material por ele disponibilizado. Alguns estudantes sinalizam positivamente enquanto outros parecem bastante cansados e mostram um

certo desapontamento com a solicitação do professor. Alguns alunos começam a levantar e a aula termina.

Cena 2 | Aula DI | Data: 31/maio/2017

Novamente o professor chega apressado enquanto a professora parece calma, os dois combinam algo e a aula começa. Eles anunciam o próximo exercício para ser executado em aula: *“O momento é de explorar ao máximo os processos de criação”*. Ele faz referência sobre o que os estudantes analisaram do estudo da coleta dos similares, quais eram suas cores e suas formas. Junto com o *briefing*, eles deveriam extrair palavras-chave, além de entenderem e prestigiarem as intenções do cliente: *“Como ele deseja se diferenciar da concorrência? Como sair do uso das formas óbvias?”*, e, como exemplo, cita o signo padrão da energia usado frequentemente, o raio, para representar o curso da Engenharia Elétrica (EE), uma das marcas em processo de criação. A partir das informações levantadas com o *briefing* e ou entrevistas com o cliente os estudantes são orientados a iniciar um processo criativo para gerar *insights* sobre o conceito, forma e ou demais aspectos da marca, utilizando: mapa mental com palavras-chave extraídas da pesquisa anterior; *brain dumping* visual – representações figurativas, abstratas, tipográficas e *sprinting* – rodadas de registro de ideias em *cards*. O professor explica o exercício chamado *Sprinting*. Segundo ele trata-se de uma técnica que otimiza o tempo, criando um filtro dos elementos-chave, usado para definir rapidamente pequenos problemas, como, por exemplo, se livrar dos signos óbvios, como o raio já citado acima. Serve, também, para romper com a reconhecimento, forçando a criar uma solução visual nova num curto espaço de tempo determinado e, em seguida, tentar algo diferente. Segundo o professor: *“essa técnica, do tempo curto, torna mais confortável realizar as escolhas, força o criador a assumir riscos e experimentar formas alternativas de apresentação*. A professora ajuda a organizar os grupos e informa: *“gente cada uma das atividades será cronometrada, a estratégia de medir o tempo é para que vocês não dispersem e foquem na execução da tarefa. Cada grupo tem cinco minutos para colocar o máximo de palavras que tenham sentido com seu cliente”*. Os grupos ganharam uma folha A2 e canetas coloridas, todos se juntam sobre a mesa e o trabalho começa, o estado é de uma algazarra bem produtiva, falam muito e ficam agitados. As palavras e expressões começam a surgir rapidamente, a professora vai marcando o tempo e sinaliza a mim

a aprovação do agito. Eu dou uma volta pela sala e pela e entendo que o tempo limitado é produtivo. Penso que a escassez de tempo torna tudo imediato com escolhas emergenciais, de toda forma, ainda desconfio da estratégia que impõe esse limite, mas é inegável o número de alternativas e ideias que surgiram a partir dos mapas mentais por eles elaborados.

Ao total, a turma está dividida em seis grupos, cada grupo tem um cliente que foi escolhido por indicações da própria turma e ou professores do curso. Os clientes são o curso de ENGENHARIA ELÉTRICA (EE) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), os vinhos A DOIS – produtor de vinhos artesanais, a banda JAMES JOICE – rock cover, o grupo GRUVI – violões da UFPel, a loja FOTO ARTE BAZAR – produtos e acessórios fotográficos e em revelação digital e a psicóloga ANIELLY GOULART – com consultório em Porto Alegre.

O professor recolhe ao final da aula todos os materiais elaborados e sinaliza que assim poderá garantir que não irão perder parte do já construído. Penso que os estudantes deveriam se responsabilizar e cuidar de seus próprio materiais, mas em parte, entendo a atitude de tutela do material e cuidados por parte do professor. Tal preocupação e zelo garante o infortúnio de esquecerem do material já produzido que poderá fazer falta às próximas ações. O cuidado com o material faz parte dos elementos que comporão o plano de expressão da forma a ser tingida, criada. A aula termina e o professor tem uma pilha de folhas e materiais de desenho para organizar e guardar.

Cena 3 | Aula DI | Data: 07/jun./2017

A aula começa e a professora anuncia que vai passar para discutirem juntos o conceito de cada marca, algo que se anuncia fundamental no desenvolvimento da proposta preliminar. O professor explica a necessidade de justificar e fundamentar as proposições por meio de explicações textuais e imagens ilustrativas dos elementos-sínteses de inspiração da marca. *“Cada marca deverá transmitir o conceito da instituição que representa”*. Alerta para os cuidados de ter uma versão principal desprovida de qualquer efeito e, sim, composta por elementos puros, sem interferências na consistência simbólica. Conclui que *“uma boa marca deve ser limpa o que consiste em utilizar elementos puros e os efeitos devem ser deixados de lado, podem, posteriormente, serem usados de forma complementar, no manual”*. O professor se aproxima de um outro grupo e explica que a escolha e o uso das tipografias devem ser observados e atentar para as distâncias para o *Kerning* (separação entre caracteres) e como se afetam perante o corpo de cada letra que compõe os nomes das marcas, evitando o ajuste manualmente cada letra; alerta para o cuidado em manter as características originais de cada tipografia escolhida *“caso nela, não existam variações, evitar forçar colocando itálicos e negritos em fontes que não têm essa opção”*. As orientações de conteúdo seguem agora sobre o limite de reduções, a área de proteção da marca e a produção da versão monocromática; por último ressalta a aplicação sobre diferentes fundos, evitando possíveis problemas de contraste que possam prejudicar a visualização e legibilidade da marca.

A turma se dispersa e a maioria se retira para uma reunião do diretório acadêmico do curso. A sala fica quase vazia e os professores ficam um pouco desapontados, mas me sinalizam que entendem a necessidade do momento político que solicita tempo da aula. Eu dou uma caminhada na sala e percebo que os estudantes que ficaram não estão trabalhando nos manuais e marcas e, sim, em assuntos de outras disciplinas. Noto que estão um pouco aflitos e um deles me anuncia *“Estou muito atolado de coisas, vou aproveitar esse tempo para fazer outra coisa mais emergente, trabalhei todo dia e preciso me salvar”*. Me diz isso enquanto me oferece um sorriso enorme e logo se concentra no computador. Penso em quais tempos a academia reserva para a criação de pensamento e somente consigo dizer que uma quantidade de exercícios, tarefas, entregas, prazos, datas, em um nível *hard*.

Penso também na forma como os estudantes gerenciam seu tempo e no fato de que eles deixam tudo para a última hora, mas, imediatamente, lembro que trabalham todo o dia e ainda assim me oferece o maior sorriso daquele dia. Sorrir para encontrar forças entre as obrigações que se estendem após um dia inteiro de trabalho, ele está entre duas obrigações e ou múltiplas: a da aula que necessita da elaboração do manual e a da reunião política que vai definir coisas de seus interesses. Ainda me passam em mente as obrigações, de conseguir aprovação naquela disciplina, de possuir um diploma, de ter um emprego na área, de solucionar problemas alheios, de ser um criador. Nesse momento, eu somente consigo pensar na dificuldade de ruinar esse modelo educacional, na falta da produção de uma linha de fuga, de algo que alcance um tempo para o pensamento, aquele que Deleuze diz que é criação, capaz de violentar e forçar algo novo que permita aprender e criar. E eu já estou caminhando para o estacionamento enquanto dura, em mim, a imagem do sorriso que me diz da reconhecimento dos modos de fazer a aula. Aula é exercício, é tarefa a cumprir. Ela é tomada de um trefismo absoluto que só faz manter os sujeitos da educação ocupados e distantes de si, da criação de seus pensamentos. Naquela noite, a aula tradicional não aconteceu, mas os mecanismos educativos, explicativos, avaliativos e de controle estavam atuantes e se mostraram junto aos signos daquele sorriso.

Cena 4 | Aula DI | Data: 14/jun./2017

A aula inicia e a professora se dirige ao grupo do Foto Arte Bazar e questiona se entraram em contato com o cliente. Os estudantes sinalizam com a cabeça que não e anunciam que ainda não tinham nada para mostrar porque estavam atrasados em unção da falta de diálogo com o cliente. A professora se dirige ao grupo do vinho A dois, eles relatam que o cliente considerou interessantes as propostas e que teria sinalizado para eleição de uma delas enviada pelo *whatsapp* e que logo o cliente daria uma resposta definitiva. Eu estranho o uso desse aplicativo para uma decisão importante, e penso na Tecnologia como criadora de tais possibilidades. Penso: Eu a problematizadora da Tecnologia como quarta caóide acho bizarro que decidam coisas importantes por um aplicativo. Como me causa estranhamento se é justamente isso que levanto como possibilidade? Que a Tecnologia seja criadora de novas formas de

ser e estar no mundo? Talvez eu esteja mesmo no caminho embora estranhe os domínios de tudo que ela cria, porque, como defendo: criar é andar às voltas com o que não se sabe o que é. Talvez minha surpresa seja o diagnóstico de que algo novo se apresente. Perguntei a eles se fizeram por chamada de vídeo e me informam que não. Tinham recebido apenas mensagens de texto. Naquela noite aprendi que as reuniões e decisões podem ser tomadas por aplicativos que eu julgava menos potentes. Volto-me ao grupo da Engenharia Elétrica (EE) que tenta uma solução para a forma como puseram a cor em *dégradé* na marca; o professor se desdobra para solucionar a problemática junto com os estudantes. Sento perto e acompanho as tentativas, vejo a insatisfação dos estudantes e, ao mesmo tempo, o esmero do professor na busca junto a outra solução. Penso: que momento! Ele está nadando junto com eles, esse professor entrou no mar, está colocando a mão na massa, ou nas costas. Está junto, ajudando a nadar, temos aqui o professor aprendiz. Ele também não sabe como a marca poderá ser, mas se mantém disposto a encontrar, junto ao grupo de estudantes, a forma de expressão mais adequada. Por outro lado, vejo pouca abertura por parte do grupo. Estão resistentes, não querem mudar; talvez o descontentamento não os permita nadar hoje, mas tenho minha cena de um professor que se arrisca e adentra o mar. Os demais grupos também o solicitam, mas seguem à espera. Outros dois grupos sinalizam a aprovação dos clientes e estão trabalhando nas aplicações da marca no manual e um outro se ocupa de finalizar a nova versão com ajustes sugeridos por seu cliente. Eu sinto vontade de me retirar da sala para pensar sobre o meu encontro com esse momento em que o professor habitava um estado aprendiz; volto a meu conceito e a tudo que pensei, imaginei, senti e escrevi dele, finalmente encontrei seus rastros e pude ver, mesmo que por apenas naquela noite. Saio da sala um pouco antes de encerrarem aula. O conceito de aprendiz é potente. Me sinto suspensa por minha própria criação.

Cena 5 | Aula DI | Data: 21/jun./2017

Essa foi a última semana de aulas do semestre, somente dois estudantes em aula, outros vão chegando aos poucos. Alguns fazem comentários sobre o que os clientes acharam das marcas. Um estudante diz: *“reunião pela manhã com cliente é impossível, pela manhã me sinto como uma pedra, por conta das noites mal dormidas e do excesso de trabalhos do curso”*. Novamente percebo educação como um

tarefismo, como um excesso que transborda e não permite a criação de pensamento. A sensação é de finalização e ajuste de detalhes; as decisões mais importantes já estão definidas, as escolhas dos clientes definidas e o final se apresenta. O grupo de estudantes que compôs a marca Gruvi, grupo de violão da universidade, estavam comemorando, pois os clientes adoraram, deram um *feedback* positivo para uma das propostas da marca. O professor orienta para que atentem para os sentidos produzidos no cliente durante a escolha da marca; quais os argumentos elaborados por ela; o que os levaram a escolher determinada forma. Chama atenção de todos para o sucesso do grupo e afirma sua postura de avaliador: *“Vocês precisam e devem finalizar o manual e postar no Trello até o final da semana para que possamos fazer a avaliação final da turma e colocar as notas no sistema. Boa noite a todos!”*

Cena 6 | Aula DI | Data: 28/jun./2017

Para essa aula estavam previstos, segundo agenda no Trello, a entrega final e a apresentação da marca do cliente em aula, encaminhamentos para o fechamento da disciplina e a confraternização. Essa data representa o fim da segunda etapa que necessita, por parte dos professores, de entrega oficial dos diários com notas e presenças para fechar o semestre. A meta era para que nesta data, o manual fosse encaminhado definitivamente ao cliente, encerrando o trabalho. Sobre todos esses encaminhamentos não obtendo notícias, pois a aula não ocorreu por conta de uma troca de dias letivos no calendário. Sinto-me incompleta. Penso é disso que tudo se trata. Falo a mim: *_A vida é incompleta!*

5.2.2.2 O Design das Marcas

Nesse segundo momento apresento o desenvolvimento do conjunto de marcas e manuais criados, especificamente, para cada um dos seis projetos. Para isso utilizei imagens, legendas e cenas que complementam as aulas e dizem dos pensamentos e conceitos que perpassam a tese. Segue cada cliente com descrição, especificação, imagens do projeto e resultados finais atingidos de cada marca.

Cliente: Curso de Engenharia Elétrica Graduação do IFSUL

Responsável: Prof. Marcel Souza Mattos (Coordenador Pedagógico do curso)

Especificação: O curso baseia-se em uma formação generalista englobando as áreas afins: Controle e Automação, Eletrônica, Eletrotécnica e Telecomunicações.

Manual de Identidade desenvolvido pelos estudantes: Elias Lopes, Luísa Gielow, Nathália Ficke e Sandro Peres.

O Grupo que desenvolveu a marca do Curso da Engenharia Elétrica relatou que de acordo com a análise de marcas similares, perceberam que a maioria relaciona a cursos deste tipo uma engrenagem, um raio e ou uma torre de energia elétrica, aliados a utilização das cores laranja e azul, (ver Figura 34).

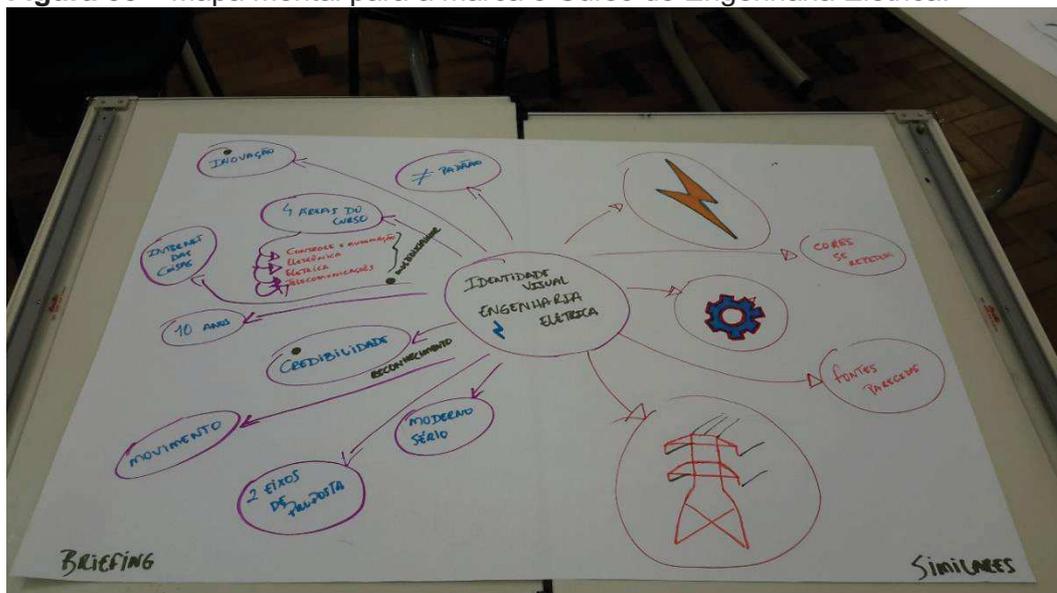
Imagens do desenvolvimento do projeto e marca final:

Figura 34 – Estudo de marcas similares ao Curso de Engenharia Elétrica.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 35 – Mapa mental para a marca o Curso de Engenharia Elétrica.



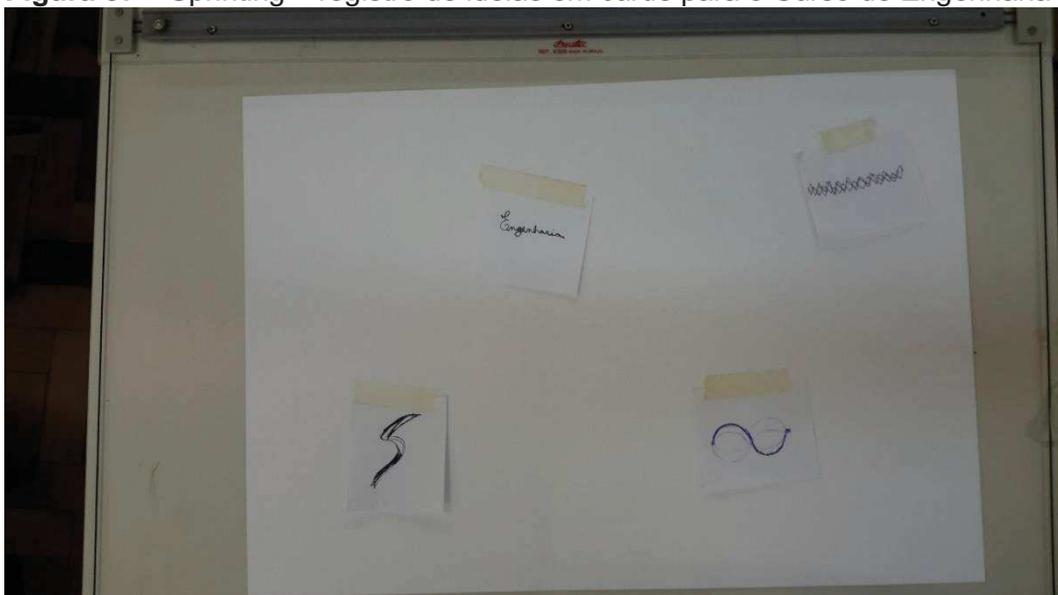
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 36 – Esboços primeiras ideias para a marca do Curso de Engenharia Elétrica.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 37 – Sprinting – registro de ideias em *cards* para o Curso de Engenharia Elétrica.



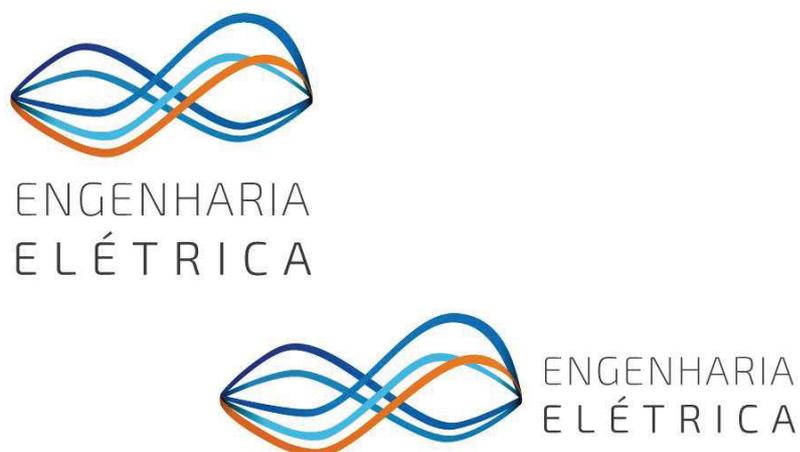
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 38 – Primeira versão da marca para o Curso de Engenharia Elétrica.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 39 – Marca final do Curso de Engenharia Elétrica.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 40 – Aplicação da Marca final em duas artes a traço do Curso de Engenharia Elétrica.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Após o desenvolvimento das etapas (ver Figuras 35, 36 e 37) percebo que o caso da marca da Engenharia Elétrica carrega consigo um particular exemplo que diz respeito a frase “O professor não gostou do que eu fiz”. A intervenção que sofreu a primeira versão da marca, (ver Figura 38) e acompanhar o a retirada do *dégradé* que fez com que o lado direito da marca desaparecesse. Essa primeira versão agradou os estudantes propositores, mas os professores orientaram que a utilização de um *dégradé* comprometeria a aplicação e os estudantes pareciam não entender os

porquês e logo proferiram a frase: *“É, eles não gostaram, vamos ter que mudar.”* A insatisfação nas faces foi visível, logo imaginei: Olha isso! A frase que me leva a essa pesquisa está acontecendo novamente! Esse foi um momento importante. Mas logo fiz meu julgamento ao entender que os professores estavam corretos, pelo menos quanto a uma verdade técnica. Eles orientaram que os estudantes deveriam tentar mais uma possibilidade, sem o dégradé. Penso honestamente que eu faria a mesma intervenção, mas porque a insatisfação os tomou com tanta intensidade? Então a frase que me tomou por tantos anos continua produzindo seus efeitos? Imaginei que uma marca pode, sim, conter tons, mas se ela for tolamente a traço muito melhor, suas aplicações, suas reproduções. A serigrafia mim, grita isso. Em que momento o encontro dos estudantes com esse conhecimento técnico não ocorreu? O que faltou ser aprendido? Qual a melhor forma de um “aprender com”, no momento desse impasse? Fico apreensiva, os professores possuem suas verdades, agora estou do lado deles, sinto o impasse, nada parece me apoiar; mas e os estudantes? Volto à ideia de que um mesmo signo pode violentar duas pessoas de forma completamente diferente; então, é disso que se trata? Continuei sem respostas naquela noite, sinto o desgosto de reconhecer que não havia meios de garantir que aprendessem algo sobre as restrições impostas naquela resolução.

Adiante, após a entrega do manual, posso verificar duas aplicações muito potentes que dizem da acertada decisão de acatar as orientações dos professores (ver Figuras 39 e 40) – as aplicações ficariam comprometidas se a marca permanecesse em tons. Uma marca é feita pensando em suas aplicações, pois elas oferecem resistência e delas também depende o sucesso da marca, pois é por seu meio que a identidade se fortalece e é veiculada. Penso também que essa solução contou com o professor aprendente que esteve junto na criação dessa potente e ajustada solução. O fato de ele não gostar o mobilizou de maneira positiva, o fez trabalhar junto com os estudante e garantir a melhor versão possível naquele impasse.

Algo arruinou na primeira versão da marca, no ensinar do professor e no aprender dos estudantes, o novo se fez na ideia de que para a criação não existe uma forma de expressão que permita uma satisfação plena de uma proposição, e que algo pleno possa existir de imediato, logo na primeira tentativa, algo que não sofra resistência, pensar assim é idealizar o conceito de criação. É necessário repetir para que se possa extrair alguma diferença, fazer de novo, voltar à prancheta, desistir, buscar um fantasma. Acontece que existe um desconforto de passar por isso e dessa

vez foi por conta da resistência dos professores, ela fez com que repetissem o exercício de propor de outra forma, outra maneira, algo que permitisse burlar a resistência dos materiais e, ainda assim, se apresentar, (ver novamente as Figuras 39 e 40). Passo ao próximo cliente.

Cliente: Vinho A DOIS

Responsável: Davi Raubach Tuchtenhagen

Especificação: Empresa de Vinhos Artesanais nova no mercado

Manual de Identidade desenvolvido pelos estudantes: Alexsandro Borges, Juliana Peglow, Letierre Mello e Lucia Sedrez.

No estudo de similares os estudantes apresentaram, textualmente, as características mais frequentes nas marcas e embalagens, sem a utilização de imagens. Destacaram que, em geral, os vinhos possuem ícones, imagens e/ou símbolos com traços orgânicos, que remetem diretamente ao produto como as frutas utilizadas e as folhagens. As cores mais usadas são verde, vermelho, branco e dourado que fazem referência direta às folhagens das plantações e às colorações dos vinhos tinto, branco e ou *rosé*. As tipografias com serifa são muito utilizadas e trazem em alguns casos leves rebuscados, mas sempre de fácil leitura.

Imagens do desenvolvimento do projeto e marca final, na sequência:

Figura 41 – Mapa mental da marca do Vinho A DOIS.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 42 – Sprinting – Registro de ideias em cards do Vinho A DOIS.



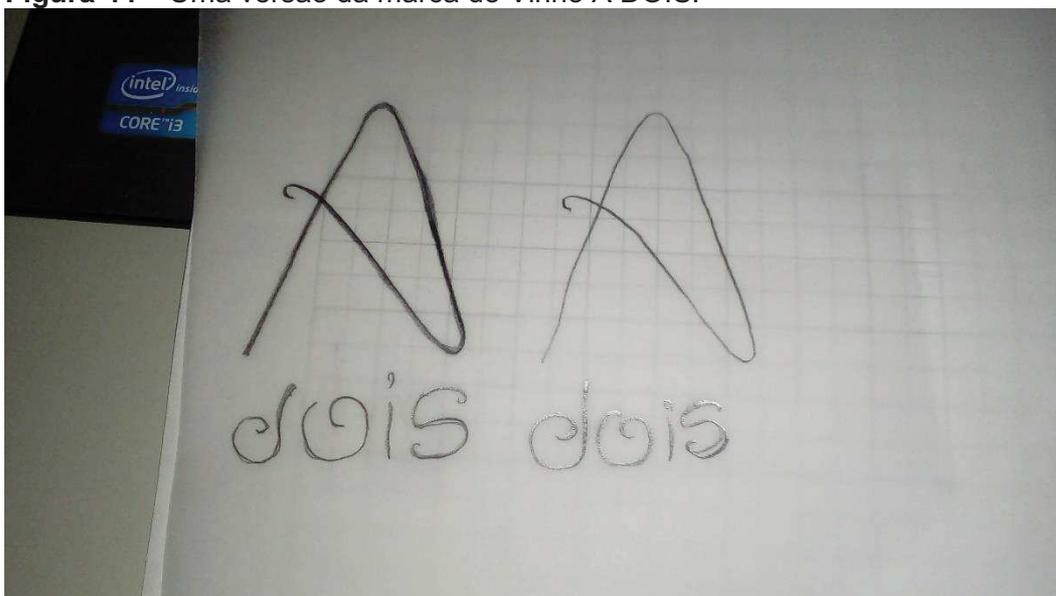
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 43 – Eleição e organização dos cards da marca Vinho A2.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 44 – Uma versão da marca do Vinho A DOIS.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 45 – Marca final do Vinho A DOIS.



Fonte: Manual de Identidade Visual Vinho A DOIS. PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 46 – Aplicações da Marca final.



Fonte: Manual de Identidade Visual Vinho A DOIS. PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Os alunos explicaram que a marca *A dois* foi criada a pedido de um casal produtor de vinhos artesanais, cuja empresa é nova no mercado. Após alguns contatos, reuniram detalhes importantes para delimitar as características que a marca pretendia possuir (ver Figuras 41 e 42). O principal conceito gira em torno da ideia de unir pessoas através do vinho. Partindo desse pressuposto os donos apresentaram um poema que lhes acompanha:

Melhor Vinho
 Por mais raro que seja, ou mais antigo,
 Só um vinho é deveras excelente
 Aquele que tu bebes, docemente,
 Com teu mais velho e silencioso amigo
 (QUINTANA *apud* MÖASS, 2017, p.120).

O grupo desenvolveu múltiplas alternativas para a proposta (ver Figuras 43 e 34). Defenderam que por ser o vinho uma bebida artesanal e produzida em pequena escala, optaram pela simplicidade e requinte ao construir os detalhes da marca para transmitir a qualidade do produto, conquistando a confiança dos futuros clientes. Utilizaram o *princípio de fechamento*, da Gestalt, para fazer a conexão dos elementos sendo a taça de vinho o elemento central. A cor marsala remete à uva bordô. A tipografia possui traços finos e foi desenvolvida para gerar requinte e harmonizar diretamente com o símbolo da marca (ver Figura 45). As imagens das aplicações da marca presentes no manual sugerem o alcance dos objetivos propostos dirigidos pela categorias simplicidade e requinte (ver Figura 46). Passo ao próximo grupo.

Cliente: James Joice Banda de Rock (cover)

Responsável: Giovani Brahm e Willian Sperb

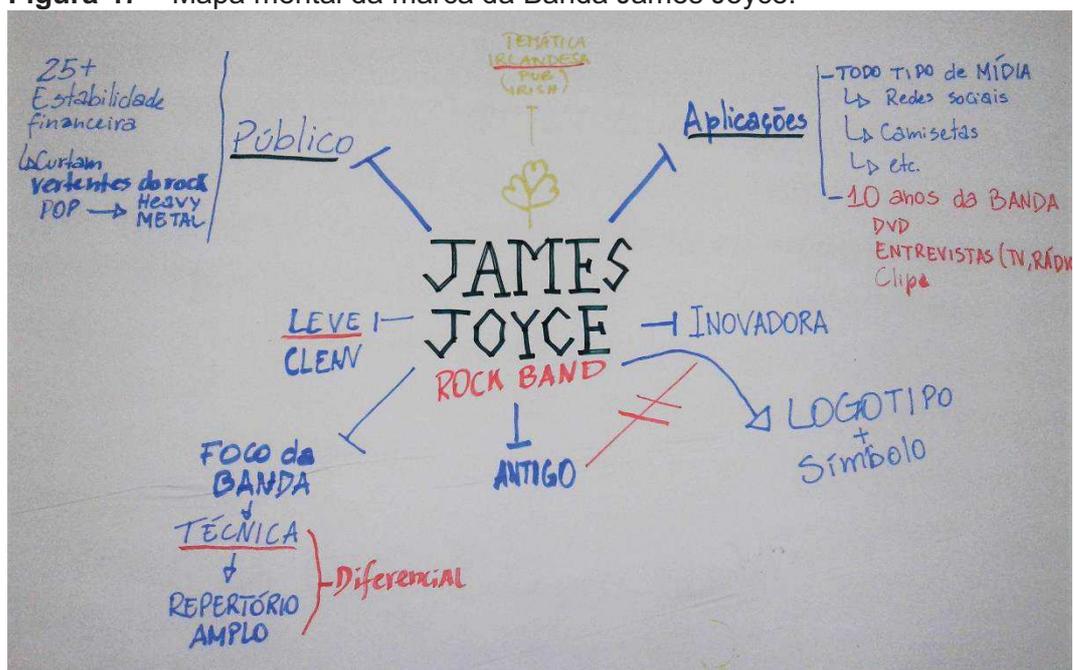
Especificação: Banda de Rock (música cover)

Manual de Identidade desenvolvido pelos estudantes: Fabiana Franck, Natanael Pires, Pedro Jales e Renata Pereira.

O grupo relatou ter dificuldades iniciais em manter o contato presencial com a banda e, por isso, se empenharam na elaboração e interpretação do questionário para a realização do *briefing* e, mesmo com o interesse e disposição da banda para ajudar, perceberam falhas na comunicação. *“Desenvolvemos o projeto mesmo com dúvidas, da maneira que foi possível para atender o ritmo das atividades propostas em aula e os prazos. A banda sugeriu que a marca contivesse o nome por extenso, abreviatura e símbolo que fosse de fácil visualização e assimilação; inovadora e clean, porém que remetesse a algo antigo. Para o símbolo a sugestão foi do uso de um trevo, referindo-se à temática irlandesa do Pub onde a Banda começou, influenciando a escolha do nome.*

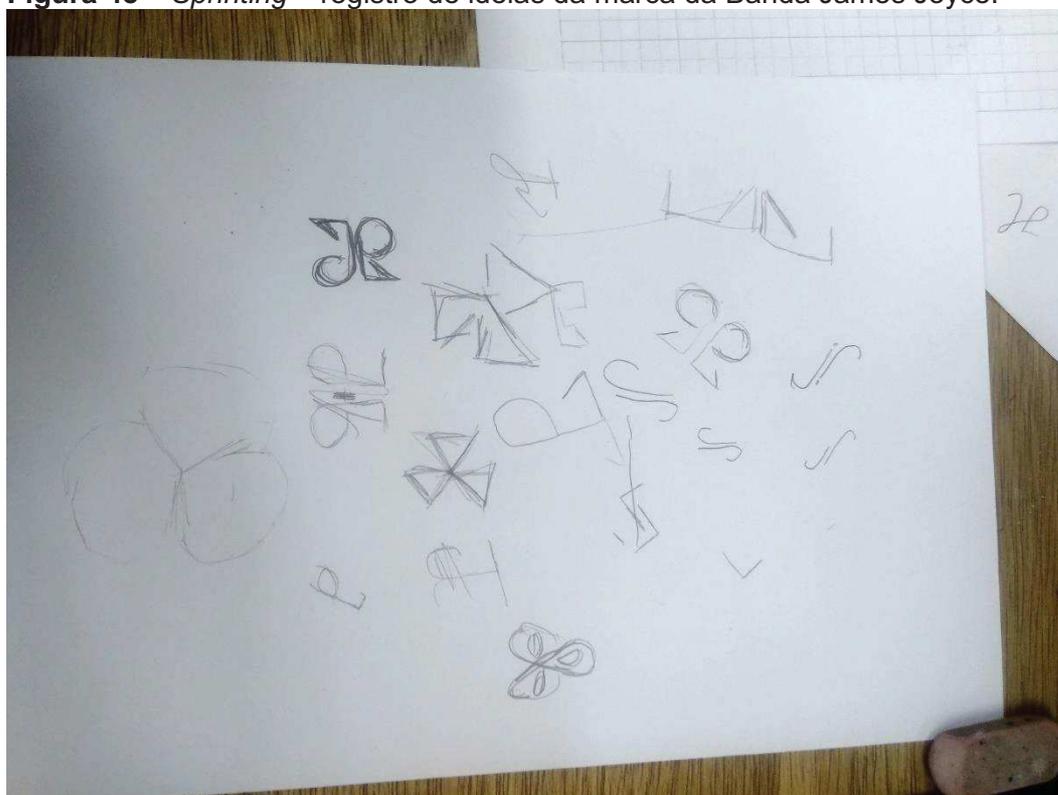
Imagens do desenvolvimento do projeto e marca final, na sequência:

Figura 47 – Mapa mental da marca da Banda James Joyce.



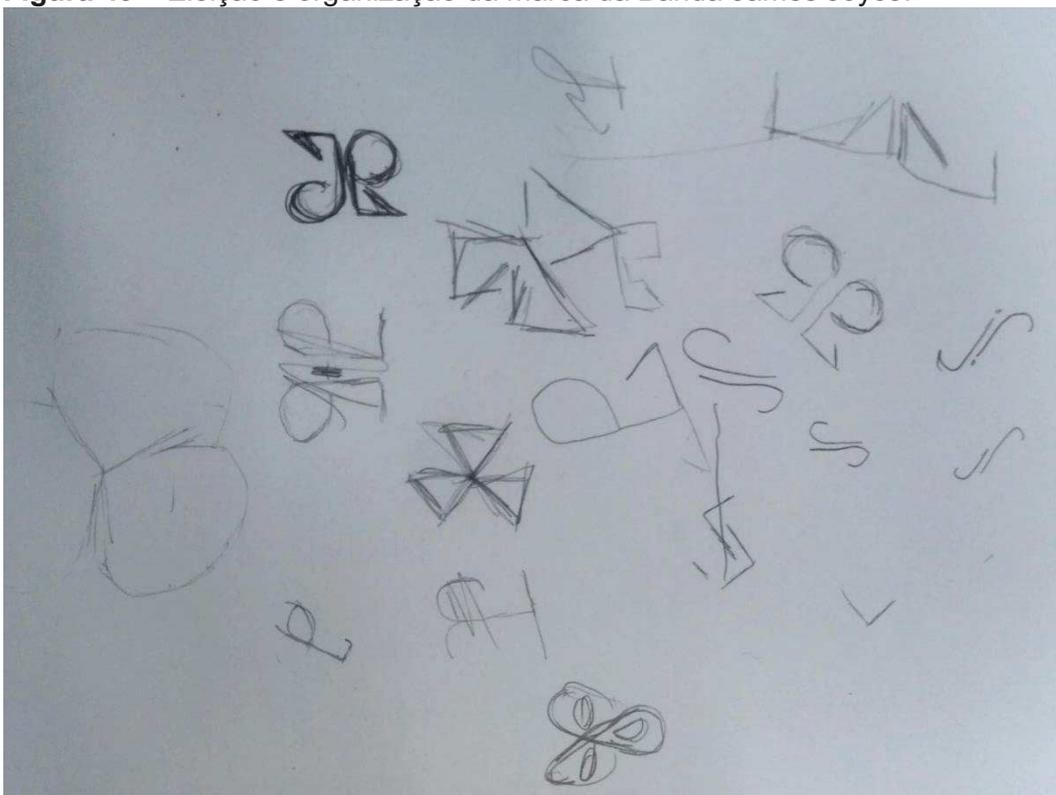
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 48 – Sprinting – registro de ideias da marca da Banda James Joyce.



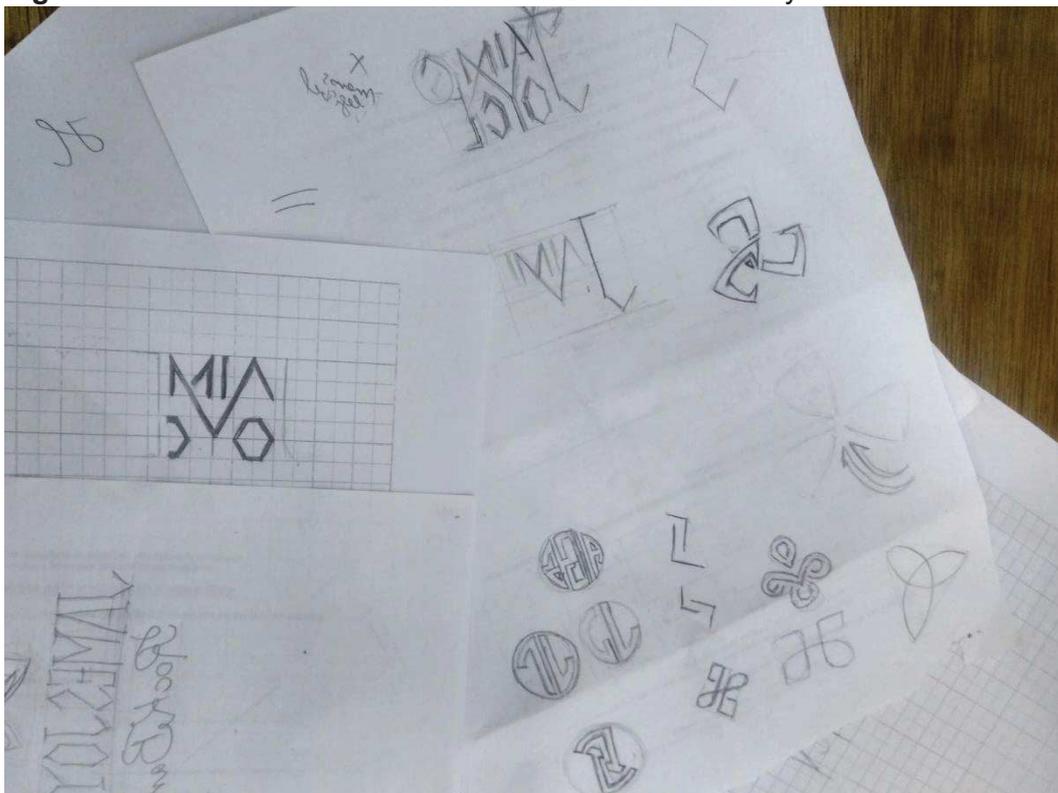
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 49 – Eleição e organização da marca da Banda James Joyce.



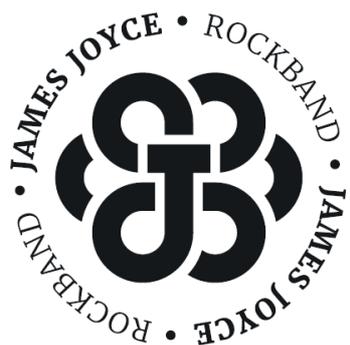
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 50 – Uma das versão da marca da Banda James Joyce.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 51 – Marca final da Banda James Joyce.



Fonte: Manual de Identidade Visual da Banda James Joyce. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 52 – Aplicações da marca final da Banda James Joyce.



Fonte: Manual de Identidade Visual da Banda James Joyce. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Após as dificuldades de realizarem uma reunião presencial com os clientes, organizaram detalhes importantes que permitiram delimitar as características que a marca iria possuir (ver Figuras 47, 48 e 49).

Uma das estudantes relatou que dois componente do grupo já possuíam uma boa experiência em identidade visual. Um deles trabalha em agência em um ritmo de ‘criação expressa’ no qual não se tem tempo para reflexão e geração de alternativas enquanto o outro tinha um ritmo de criação que permitia mais aprofundamento nos detalhes com tempo para pesquisa de referências e experimentação. Ela relata: *“Este contraste ficou claro em uma aula onde foram propostos exercícios para o desenvolvimento da marca [...] o processo foi extremamente prazeroso para o componente com experiência de agência, pela possibilidade de experimentação; enquanto foi sofrível para o outro componente, pela pressão do pouco tempo para geração de alternativas”*. Essa avaliação comparativa realizada por outra integrante do grupo mostra os contrastes entre perfis e experiências profissionais que influenciam o ritmo e a qualidade do trabalho.

Quanto à marca escolhida, a inspiração foi concebida a partir da forma de um trevo estilizado composta por circunferências espelhadas e interligadas. Tal forma foi adaptada com ‘falhas’ que remetem aos espaçamentos dos entrelaçados celtas, e que também tornam implícitos o trevo e a letra “J”, abreviatura das iniciais da Banda, compondo o símbolo (ver Figura 51) e sua aplicação (ver Figura 52). Relataram que apresentaram duas versões para a Banda e que queriam utilizar as duas, algo inusitado na ocasião: *Tivemos um bate-papo acalorado sobre isso, porque a visão que*

tínhamos na época era de que apenas uma identidade visual poderia representar a banda para aumentar seu reconhecimento e memorização por parte do público, entre outros argumentos que os convenceram a ficar somente com uma marca.

Esse aspecto de negociação com cliente é uma parte importante do processo de designer, pois o cliente oferece as mais inusitadas resistências, como podemos ver nesse caso. O embate que o professor promove e prepara para as argumentações com os clientes o que pode resultar também na frase: “O cliente não gostou do que eu fiz.” E novos argumentos e proposições poderão ser oferecidas, outras formas de expressão.

Por último foram notados alguns aspectos sobre a relação entre os professores e os estudantes. Uma delas é apontada pela estudante que apesar de expressar vários julgamentos tem a noção básica de que a tarefa de ser professor não é simples: *“O professor tem uma tarefa complicada e que envolve afetar tantas pessoas (no sentido que recordo da expressão de Spinoza que vi em Experiência Estética), penso que exigiria um preparo em termos de inteligência emocional e um cuidado de ‘reciclagem’ contínuo”*. Essa expressão demonstra o julgamento de um despreparo emocional por parte dos professores, na avaliação desta aluna. Ela fala: *“os artigos distribuídos para a turma não foram revisados pelos professores, e alguns eram muito mal escritos. Outro problema foi no planejamento do prazo. A segunda etapa se estendeu a ponto de faltar tempo para a terceira atividade. Nesta última, onde se trabalhou com clientes reais, ter tempo viável para os contatos e desenvolvimentos era fundamental, mas além do prazo ser curto fomos sobrecarregados com ‘matéria’ através do Trello. Era um material muito bom – e sentimos falta depois de ter um material extra assim na maioria das outras disciplinas – mas o problema foi o ‘timing’: além de postar um material que não dávamos vencimento de ler, o professor ainda queria discutir sobre em aula, sendo que a aula era o único momento em que a maioria dos grupos podia se reunir para desenvolver o trabalho. Chegou a um ponto em que ou líamos sobre ou fazíamos o trabalho efetivamente”*.

A avaliação da estudante sobre um material inadequado (artigos com baixa qualidade), tempo escasso para última e mais importante atividade envolvida com clientes reais e o excesso de materiais disponibilizado *on-line*, formam o quadro que parece complicar o andamento e justificam a pressa que noto inicialmente do professor. De todo modo, os materiais fortalecem a ideia de professor explicador e de um ensino tutelado que é considerado excedente pela estudante. O excesso de

materiais, surpreendentemente, é visto como positivo, em uma espécie de contradição, mesmo que não se consiga dar conta, de estudar.

Sobre a relação com os professores aponta algumas dificuldades *“Enquanto um professor não tinha tato para ‘puxar o nosso melhor’, causando constrangimentos, o outro, em seu tratamento, nos infantilizava. Como exemplo, chamar a atenção para a maneira ideal de se fazer apresentações usando um grupo como exemplo. Outra situação (que se repetiu) foi a de comparar o rendimento dos grupos menosprezando a capacidade de alguns. Diante do estresse com os professores, e por conta da nossa experiência anterior, chegou um ponto do trabalho que ignoramos ou mesmo afrontamos os professores, porque sabíamos o que precisávamos fazer no processo para obter os resultados que queríamos. E talvez justamente por isso tenhamos alcançado resultados “melhores do que os demais grupos” (sinaliza para colocar entre aspas) que eram na verdade apenas inexperientes, e não “incapazes” como ficou evidente em alguns momentos na aula”.*

A fala afirma os julgamentos dos estudantes perante a um modo de ser professor a um jeito certo de ensinar. É inegável que existe um modelo para quase todas as ações de um estudante, um jeito certo de apresentar um trabalho, um grupo comparado com o outro, aqueles que desistem das explicações dos professores e partem para um elaboração solo e chegam a um resultado que julgam satisfatório. A questão aqui são em quais momentos o professor está junto com os estudantes? A ruína do modelo aqui parece estar no momento em que decidem ignorar o professor para criar algo, e julgam o sucesso dessa ruína como o aspecto positivo do seu grupo. Passo a próxima marca.

Cliente: GRUVI Grupo de Violões

Responsável: Charlestow de Souza

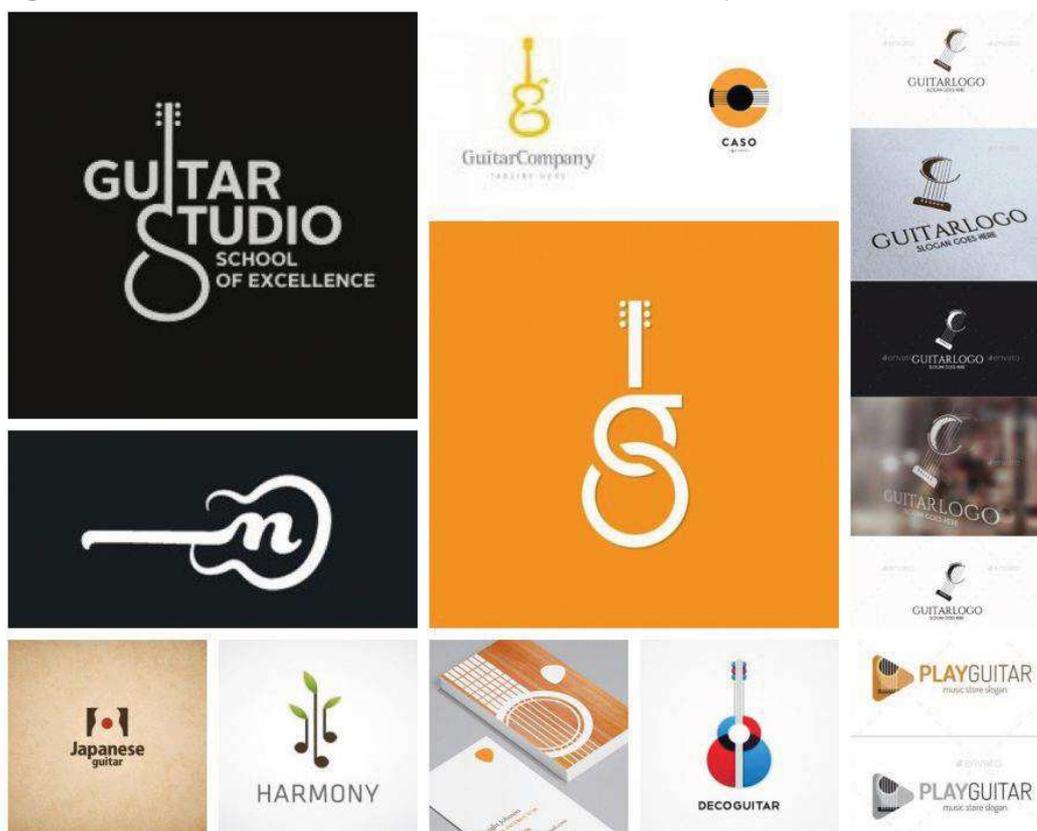
Especificação: O GRUVI é um projeto vinculado a UFPEL e idealizado por um professor de violão do Curso de Licenciatura em Música. Seus integrantes são violinistas e o projeto está em fase inicial de consolidação. O repertório trata de composições dos mais diversos períodos da História da Música popular ou erudita.

Manual de Identidade desenvolvido pelos estudantes: Brenda Lemons, Caroline Reichow, Danieli Rivaroli e Fernanda Kems.

O grupo visa atingir como público-alvo a comunidade acadêmica e o público em geral que busca música instrumental com finalidade de apreciação. Na análise do estudo de marcas similares grupo observou que a maior parte das marcas utilizam a forma do violão ou algo que o lembre; quanto às cores, são geralmente utilizadas em tons terrosos e amadeirados, além do preto e do branco e poucas marcas são coloridas. A tipografia utilizada é diversificada tanto em caixa baixa como caixa alta e observaram que é notória a sua utilização como formas, principalmente a letra “G” (ver Figura 53).

Imagens do desenvolvimento do projeto e marca final, na sequência:

Figura 53 – Estudo de marcas similares do GRUVI Grupo de Violões da UFPel.



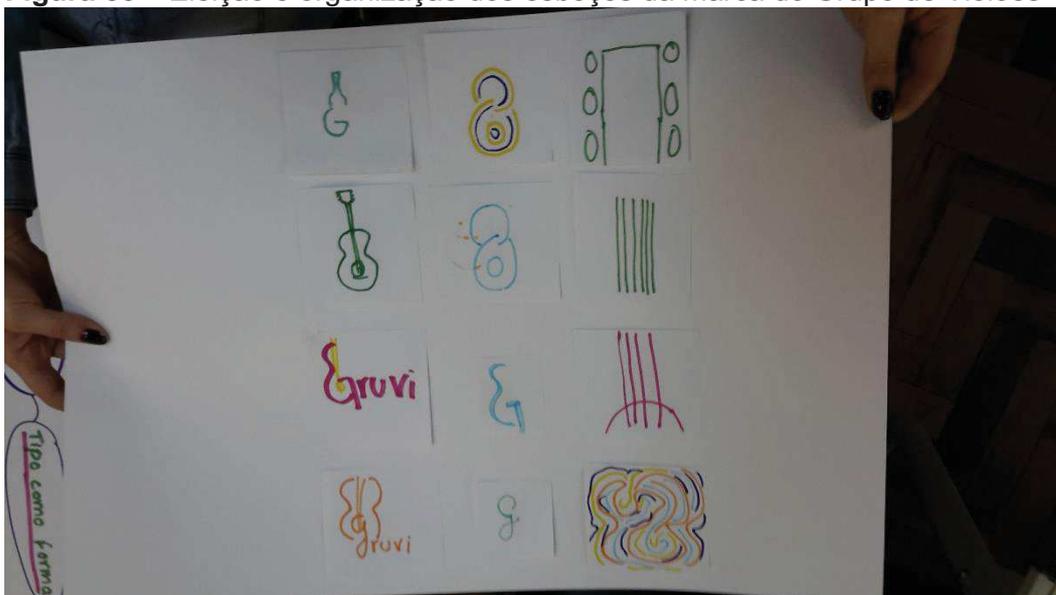
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 54 – Mapa mental da marca para o Grupo de Violões – O GRUVI.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 55 – Eleição e organização dos esboços da marca do Grupo de Violões – O GRUVI.



Fonte: Plataforma Trello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 56 – Três versões da marca do Grupo de Violões – O GRUVI.



Fonte: Manual de Identidade Visual do Grupo de Violões – O GRUVI. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 57 – Marca final eleita do Grupo de Violões – O GRUVI.



Fonte: Manual de Identidade Visual do Grupo de Violões – O GRUVI. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 58 – Aplicações da marca final do Grupo de Violões – O GRUVI.



Fonte: Manual de Identidade Visual do Grupo de Violões – O GRUVI. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

No desenvolvimento da marca Gruvi o que chama atenção é que foram criados diferentes esboços e combinações coloridas durante o processo. As Figuras 54, 55 e 56 mostram uma abertura às várias possibilidades para atingir a forma de expressão e mais de uma forma se mostrava potente. Uma das estudantes apontou: “[...] é a gente gostou de mais de uma, o importante é achar uma que seja a mais necessária” essa expressão da necessidade lembra-me do motivo pelo qual Aristóteles (2017) aponta a tarefa do poeta, naquilo que o artista cria por pura necessidade e ou verossimilhança. Entendo o sentido de uma escolha de uma forma que seja mais necessária, mais possível de ocorrer segundo a verossimilhança de um violão ou a necessidade de funcionar como uma marca que comunica, fixa, diz da natureza dessa

atividade. Consultando os resultados finais da marca, (ver Figuras 57 e 58) posso dizer que atingiram um meio entre o objeto violão e a sua representação ou entre a verossimilhança e a necessidade, sem contudo conseguirem escapar do “G”. Atingir esse processo passa por arruinar a forma original do violão. Porém, sem sair totalmente dela, em uma espécie de ruína de um modelo que permite o meio do caminho entre sair da forma original e criar a marca para um grupo de músicos, sem chegar no fantasma, no simulacro. Confesso que, para mim, o “G” pode ser confundido com o “q”; mas, enfim, já não é tempo para esse tipo de julgamento e somente o faço, agora, passados quase um ano da disciplina, como defensora de um tempo que aprimora cada novo encontro com os signos que vibram em nós e que se apresentam sempre de outra forma. Passo ao próximo cliente.

Cliente: Foto Arte Bazar

Responsável: Miguel Eduardo

Especificação: Loja que comercializa produtos e acessórios fotográficos, revelação digital e serviços de manipulação de imagens digitais. Estudantes integrantes do grupo: Eduardo Freitas Viebrantz, Fernanda Krumreich Helms, Jennifer dos Santos Büttenbender e Tiérre Zanetti Noremberg.

O cliente solicitou um redesign da marca do Foto Arte Bazar (ver Figura 60).

Imagens do desenvolvimento do projeto:

Figura 59 – Estudo de marcas similares do Foto Arte Bazar.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 60 – Antiga marca do Foto Arte Bazar oferecida para redesenho.



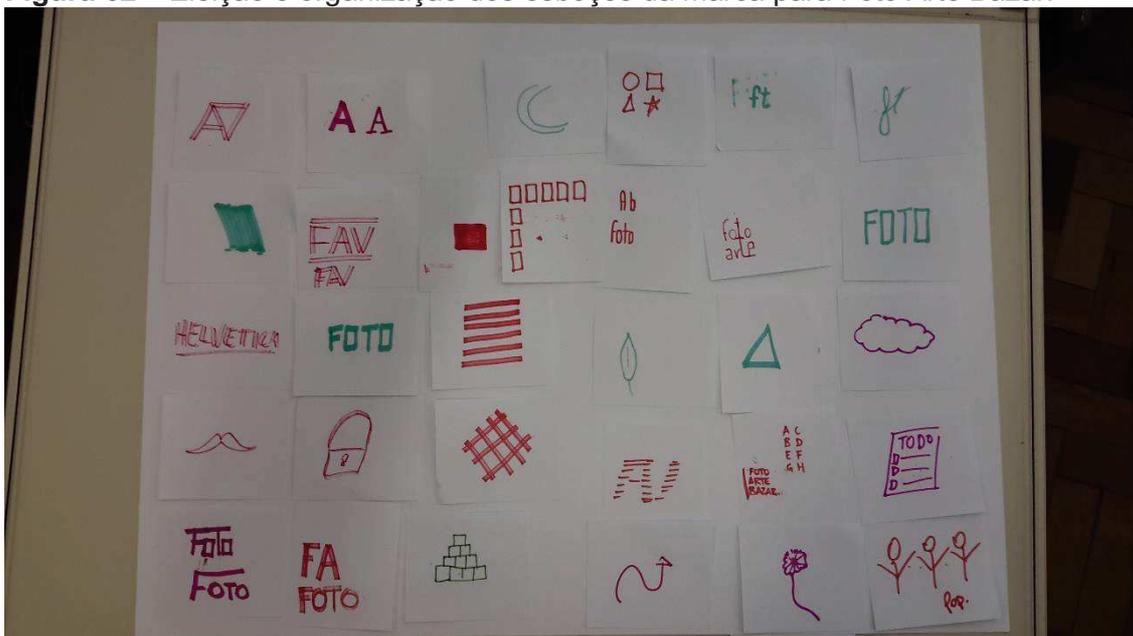
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 61 – Mapa mental da marca para Foto Arte Bazar.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 62 – Eleição e organização dos esboços da marca para Foto Arte Bazar.



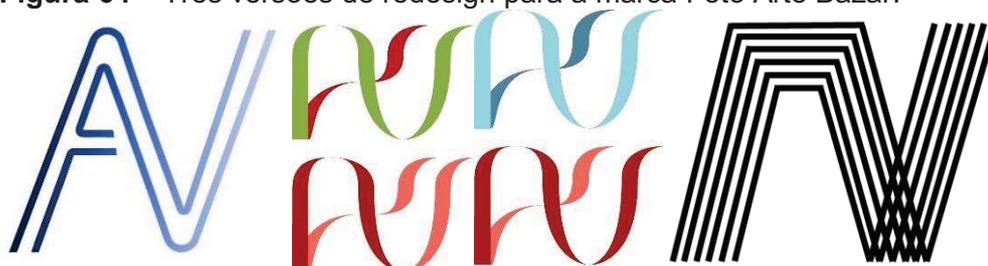
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 63 – Estudos do redesign da marca do Foto Arte Bazar.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 64 – Três versões de redesign para a marca Foto Arte Bazar.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 65 – Marca final do Foto Arte Bazar.



Fonte: Manual de Identidade Visual do Foto Arte Bazar. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 66 – Aplicações da marca final do Foto Arte Bazar.



Fonte: Manual de Identidade Visual do Foto Arte Bazar. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

O grupo de estudantes experimentou a realização do desenvolvimento de um redesign da marca do Foto Arte Bazar que comercializa produtos e acessórios fotográficos. O interessante foi ver que os estudantes, mesmo tendo definidas as possibilidades pela marca antiga, não deixaram de realizar todas as etapas dos processos criativos propostas pelos professores. Realizaram o estudo de similares, o mapa mental das rodadas de registro de ideias em *cards*, mesmo tendo seu plano de expressão previamente definido, não se furtaram a realizar os exercícios (ver Figuras 50, 61 e 62). Uma das estudantes informa “*temos duas coisas aqui, uma é aprender sobre os processos criativos para a construção das futuras marcas e a outro é aprender a recriar, ficamos meio engessados, sim, mas também temos que resolver dentro do que temos, do limite já oferecido pelo cliente, ele não quer mudar o nome nem o negócio dele, mas nós podemos melhorar o que ele já tem, essa é a*

necessidade dele”. Novamente encontro a palavra necessidade e penso agora no hiato entre a criação e a criatividade, em que a última foca na solução dos problemas alheios e a necessidade aqui é o do cliente; de toda forma encontrar a solução do redesign é a tarefa dos estudantes. O exercício de quebrar o modelo da marca original, talvez diga igualmente de um processo que busca a ruína do modelo para que algo novo surja, nesse caso de algo conhecido, dado previamente. É a partir disso o que os estudante fizeram foi fuçar, escangalhar com o conhecido, tentar escapar, arruinar a reconhecimento, fugir daquilo que já está representado, que tem identidade prévia (ver Figuras 63 e 64). De toda forma, as marcas do antigo permanecem em uma espécie de retorno ao modelo, de um dentro e fora que busca outras possibilidades para a nova marca, que encontra em seus detalhes um novo.

A defesa apresentada do redesign diz que a marca foi modernizada para ganhar leveza em contraste com a antiga ao retirar a câmara presente na marca e readaptar as letras; no intuito de manter a marca menos pontiaguda (ver Figuras 65 e 66). Passo ao próximo e último grupo.

Cliente: Anielly Goulart – Psicóloga

Responsável: Anielly Goulart

Especificação: Consultório Psicológico Anielly Goulart

Estudantes integrantes do grupo: Carla Aires, Guilherme Avila, Larissa Silveira e Tatiane Jung.

A psicóloga solicitou a criação de uma nova marca para divulgar seu trabalho de forma mais profissional. Na pesquisa de similares o grupo apontou a frequência de determinados elementos como o símbolo da psicologia, a letra grega Psi (Ψ); cores em tonalidades claras, geralmente em torno do azul, verde, roxo e laranja; uso de símbolos simples, algumas vezes remetendo à natureza. As marcas de psicólogos em sua maioria seguem um padrão – nome do profissional acompanhado de um símbolo colorido. Alguns também optam por colocar a especificação de seu trabalho (Psicólogo/a) (ver Figura 67).

Imagens do desenvolvimento do projeto e marca final, na próxima página:

Figura 67 – Pesquisa de similares da marca de Anielly Goulart – Psicóloga.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 68 – Mapa mental da marca de Anielly Goulart – Psicóloga.



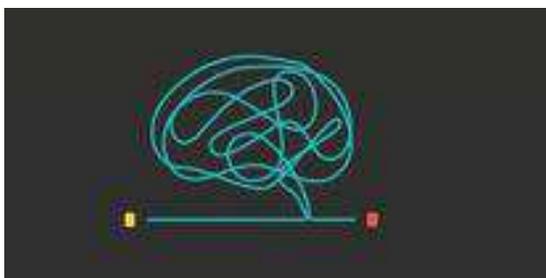
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 69 – Eleição e organização dos esboços da marca de Anielly Goulart.



Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 70 – Estudos de uma referência e marcas recusadas pela cliente Anielly Goulart – Psicóloga.



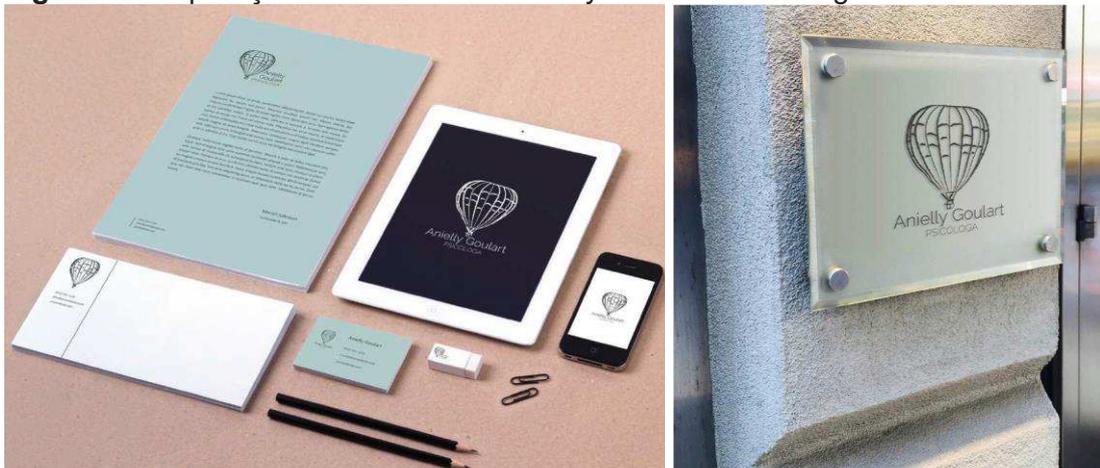
Fonte: PlataformaTrello. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 71 – Marca final Anielly Goulart – Psicóloga.



Fonte: Manual de Identidade Visual de Anielly Goulart – Psicóloga. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Figura 72 – Aplicações da marca final Anielly Goulart – Psicóloga.



Fonte: Manual de Identidade Visual de Anielly Goulart – Psicóloga. Disponível em: <https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>. Acesso em: jan., 2018.

Após a elaboração do *briefing* os estudantes elaboraram os exercícios propostos pelos professores e formularam detalhes que permitiram delimitar as duas características que a marca poderia possuir (ver Figuras 68 e 69).

Segundo o manual, a marca foi elaborada pensando “*em refletir as características da empresa bem como sua diferenciação na área da saúde. Procurando mostrar o lúdico presente no tratamento psicológico, bem como a seriedade e o profissionalismo perante aos pacientes*” (MIV – ANIELLY GOULART, 2017, p.5).

Esse grupo investiu em uma versão da marca que considerava o desenho do cérebro como potente para uma psicóloga, (ver Figura 60), contudo a cliente preferiu a versão do balão que julga mais próxima do lúdico (ver Figuras 71 e 72). Acompanhei um certo descontentamento de uma das participantes do grupo em virtude da negação da cliente e notei que esse acontecimento tem a ver, em parte, com a frase: *O professor não gostou do que eu fiz!* Com o aditivo de que com o cliente as chances de negociação são menores. Como anuncia a estudante: *“A marca é dela, é ela quem vai carregar, fazer o quê? Temos que acatar”*. Mesmo com um certo descontentamento, o resultado final escapa das marcas similares em relação aos elementos tradicionais e às cores, algo que talvez o signo do *cérebro* não o fizesse. Fecho as cortinas as cenas encerram-se aqui.

6 TUDO É IGUAL... TUDO RETORNA

“Mas o tudo é igual e o tudo retorna só podem ser ditos onde a extrema ponta da diferença é atingida” (DELEUZE, 2006 p.477). De tudo é possível ainda algumas palavras, sempre será. Dizer da letra grega *Psi* (Ψ) largada dentro de um balão; do raio abandonado que permite a aposta no signo das ondas elétricas finalizadas sem apagamento de suas partes; do redesign do bazar que encontra a sua leveza em contraste com a marca antiga; do tempo que denuncia outro encontro com o signo “G” que me força a ver um “q”; mas que, igualmente, como todas as demais marcas satisfizeram os seus clientes, como no fechamento da taça na marca *A dois* promotora da lei da *Gestalt* e do signo “taça” que diz de um encontro regado a vinho e do signo trevo e da letra “J” capazes de carregar consigo toda potência de uma banda cover que com sua música repetida extrai suas diferenças frente ao calor e às peles aqui dos trópicos, distante dos *lords*; essa marca satisfez seus criadores e me faz lembrar de um dos mais potentes dos signos os artísticos; não é à toa que o grupo abandonou os professores explicadores e partiu sozinho na busca de sua forma de expressão e acabaram por se auto julgar como a melhor proposta. Aliás fazem igual aos seus professores quando se comparam e julgam que são os melhores no desenvolvimento de seu projeto, e talvez o sejam, mas o ressentimento faz suas vítimas e em educação isso não é diferente. Explicar, comparar, julgar e avaliar.

Talvez o que devemos experimentar sejam as formas de criação de pensamento que demandem um outro fazer, um outro tempo, que permitam violentar o próprio signo do que seja pensar em educação. Algo próximo da necessidade que buscou uma nova forma de expressão no encontro com o signo: pés infantis enferidados. A necessidade é criar problematizações, instalar incertezas, como um aprendente que se fixa em um signo novo ao mesmo tempo em que é instalada a ruína de um plano de aula, de um modelo de ensino, de um jeito certo de ensinar e de aprender. A espreita da ruína da reconhecimento ou do modelo, que se afirma no terceiro postulado que instiga todas as faculdades a se exercerem sobre um objeto supostamente o mesmo traindo o que seja o ato de pensar, articula também um cuidado necessário, reincidentemente ressaltado nessa tese, o de que não se tem garantias de que um aprender aconteça ou algo novo seja criado. A reconhecimento que instiga todas as faculdades ao mesmo objeto instala-se no conforto do já sabido

fazendo um aprendente esquivar-se daquilo que é imperativo e emana de um elemento heterogêneo incrustado no signo e *do* aprofundamento de um encontro.

O encontro com o signo somente é potente em uma distância que o permita produzir sentidos e, posteriormente a essa produção, mobilize as faculdades da percepção, da memória, da imaginação e da inteligência, como Jacotot que beirou a incompetência perante os signos da pintura e do piano, tornando-o um professor aprendente, um mestre ignorante. Ao professor se destina a válida tarefa de mediador de encontros, pois ela resgata o *signo* do risco de permanecer completamente oculto. A reorientação do conceito de aprendente afirma-se em um aprender com alguém, nunca como alguém; sem a tarefa de explicar, mas não sem um mestre.

Em meio às buscas de um estado aprendente ficam registradas as marcas de um professor apressado no alcance de seus conteúdos e de seus objetivos pedagógicos; a plataforma *Trello*, que tecnologicamente organiza e controla as tarefas; as buscas pelas formas de expressão, a exemplo do sétimo postulado que decalca os problemas sobre suas soluções e a necessidade mercadológica do cliente apresentada na criação das marcas que oferecem visibilidade ao comercializável.

Por meio das cenas é possível dizer que um estudante de Design recebe um modo para atingir as formas de expressão e os professores explicam e oferecem seus modelos cognitivo; neles a criatividade é otimizada e o tempo é medido para provocar o foco na atividade de pensar. Eles executam, em meio ao tempo controlado, desenhos, esboços e selecionam palavras explorando formas de expressão e isso é assumido como criação para o Design, que pela própria medida de tempo acaba por decalcar as soluções sobre os problemas. O tempo escasso e os exercícios metódicos são um caminho oferecido como um modelo que permite atingir uma forma de expressão, mas o cuidado dos estudantes se livrarem dos signos óbvios existe e está nesse cuidado a ruína da reconhecimento, que abriu espaço para a criação. No litígio, na contestação, perante a sua demanda, é ela, a reconhecimento, que impõe o signo do raio para a Engenharia Elétrica e o signo do cérebro à Psicóloga, mas algo arruinou nesse modelo e a fuga do conhecido, do comum e do clichê fazem o novo surgir.

As novas marcas confirmam que alguma travessia foi possível. O encontro com o balão, por exemplo, diz de um signo eleito que por um momento fez o grupo pensar. A heterogeneidade encrostada no signo balão não permitiu a reconhecimento confortável, evitou o retorno ao signo cérebro amistoso e já conhecido no meio da Psicologia; o cérebro é a representação óbvia do pensamento, o estereótipo, a doxa, o senso

comum em que a cabeça representa a razão em oposição ao tronco que resguarda o coração como ícone da capacidade de sentir e se emocionar em um retorno ao platonismo. A defesa é de que o Design, embora muito decalque as soluções sobre os problemas, possui um trânsito entre as *sensibilias* dos planos de criação da Arte, da Ciência, da Filosofia e da Tecnologia que permite, mesmo no atendimento das necessidades alheias, oferecer uma nova forma de expressão, um novo signo.

Essa cartografia não foi sobre o Design e seu ensino, mas sobre o que pode o Design e seu ensino. Ela não serviu para dizer e ou explicar o que fazem, mas sobretudo como o fizeram. Afirmou a existência e a força dos movimentos da recongnição, mas também permitiu entrar em relação com a ruína dos modelos em meio as novas aprendizagens que forçaram o pensamento a pensar. Cartografei as pistas nas quais o novo se apresentou em uma perspectiva que acompanhou o cotidiano das aulas de projetos, ouvindo os sons, os cheiros, os gostos dos salgadão da juventude. Afirmar o interessante do conceito de aprendente é ignorar aquilo que de algum modo encontra e permite pensar, criar e aprender algo novo. Mas, na ambição da tese em saber da complexidade do que seja aprender não é possível dar conta das misturas do mundo, apenas recuperar alguns limites despedaçados. Talvez o que se deva aprender, é que os dados nos afetam. Tem sempre algo falando mais fortemente, gritando aos ouvidos, falando mais alto conosco. Existe um corpo perante a seleção daquilo que nos atravessa e faz com que os signos obriguem a pensar enquanto a ruína de um modelo liberta algo da recongnição e permite que o novo surja em um aprendente.

Para uma cartografia tudo pode ser relevante. Anotei e selecionei aquilo que me chamou atenção, eduquei meu olhar, encontrei forças para formular e perceber, como um cego, diferentemente do vidente, porque não vê, e que consegue sentir mais longe. Assim, pude realizar os dizeres desta pesquisa como cartógrafa que resiste, por política, por ética e por estética, à formulação de induções, generalizações e universalizações.

O mapa de uma sala de aula nunca é desenhado em um único cotidiano escolar, ele se inscreve num modelo social. Escolher uma disciplina ou outra para cartografar é escolher o valor da distorção. Todo micro está inserido em um macro, cada realidade gera e é gerada por seus decalques e repetições do mesmo. É preciso suspeitar das respostas da própria cartografia.

Cartografar como se produz o ensino do Design escapou de testar os temas e abdicou de guiar a narrativa, procurando romper com hierarquias e pressupostos. A cartografia não é superior a nenhum dos atores que compõem o mapa. A ética e a política clamam por socializar aquilo que deu certo, ou não, dos dados colhidos. Aqui, o conhecimento não pressupõe o sujeito de pesquisa que o conheça. Assim o ponto final é acidental, refém do olhar do outro.

Para além de tudo que já foi dito, de toda escolarização, sempre algo escapará. Haverá sempre um encontro imprevisto, involuntário, algo que produz um acontecimento e a criação se fará presente, pois nenhum modelo evita totalmente a sua ruína. Os processos de aprender são tensos e a recongnição não consegue eliminar a força do acaso, daquilo que força o pensamento a pensar e daquilo que a ele permanecerá ileso. O aprendido se dá à revelia de uma explicação, de um modelo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. A contribuição do Design Estratégico no processo de criação de novos produtos. pp.5247-5259. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

ALMEIDA, A. S.; MARTINS, N. S. M.; RICCETTI, M T. O Curso de Design Mackenzie: participação na história de ensino do design paulistano. pp.4380-4386. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012a. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 27 jun., 2015.

ALMEIDA, M. D.; SILVA, J. S. P.; PASCHOARELLI, L. C. O ensino na Bauhaus e uma observação sobre a oficina têxtil. pp.3905-3915. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012b. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 25 jun., 2015.

ANDRADE, B.; CADENA, R.; COUTINHO, S. G. Análise dos artefatos gráficos elaborados com ferramentas de TIC no Ensino Fundamental Brasileiro. pp.6505-6514. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 06 jul., 2015.

ARISTÓTELES. *Poética*. Ed. bilíngue – Trad., introdução e notas de Paulo Pinheiro – São Paulo: Editora 34, 2017.

BACKX, Hugo Borges. Criação intelectual em cursos de Design: autoria e titularidade. pp.1469-1480. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01320.pdf>. Acesso em: 21 jun., 2015.

BAHIA, I. P; OLIVEIRA, G. H.; ALMEIDA, M. G. Ensino de Design no Brasil: considerações sobre a instalação e seus reflexos na atualidade. pp.6901-6904. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 4 jul., 2015.

BALESTRIN, Flávia Regina. Bolsas criação e produção de estampas relacionando Design de superfície à cultura gaúcha. pp.1877-1888. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v. 1, n. 4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01320.pdf>. Acesso em: 28 jun., 2015.

BARBOSA, M. C. V.; SANTOS, P. H. G. dos; ALCOFORADO, M. G.; SARTORE, A. R. Design e Educação: o design de animação como estratégia de ensino e

aprendizagem. pp. 6461-6471. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 05 jul., 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 2010.

BARROS, L. M. E.; BARROS, M. E. B. O problema da análise em pesquisa cartografia. In: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia. A experiência da pesquisa e o plano comum*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014, v. 2, p. 175-202.

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Tradução Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BÜRDEK, B. *História, teoria e prática do Design de produtos*. São Paulo: Edgar Blucher, 2006.

CADENA, R. A.; ANDRADE, B. R. F.; COUTINHO, S. G. Análise das apresentações de slides no ensino fundamental e ensino médio, pp.1456-1468. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00410.pdf>. Acesso em: 18 jun., 2015.

CARVALHO, A. P. C. A origem do ensino paulistano de design: o caso da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP. pp.4315-4325. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 29 jun., 2015.

CARVALHO, A. P. C. de. *O ensino paulistano de Design: a formação das escolas pioneiras*. Memorial de qualificação de dissertação apresentado na FAU-USP, 2011.

CARVALHO, A. P. C. Lívio Levi e o pioneirismo no ensino do Design, pp.887-898. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01088.pdf>. Acesso em: 15 jun., 2015.

CARVALHO, J. G.; ARAGÃO, I. Uma proposta de metodologia para criação de infográficos estáticos. pp.2152-2167. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 9 out., 2015.

CASTILLO, Leonardo Gómez; LEÃO JÚNIOR, Lucídio Cardoso. Criação de diretrizes para a avaliação do desempenho ambiental da indústria gráfica. pp.2006-2018. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00310.pdf>. Acesso em: 28 jun., 2015

CHALLONER Jack. *1001 invenções que mudaram o mundo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*. Dossiê: didáticas para as diferenças. v.26, n.1, Campinas jan./abr., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507609>. Acesso em: 9 out., 2015.

COSTA, R. C. T.; FONTOURA, A. M. Bases pedagógicas para ensino de design em escolas da educação básica: um estudo de caso na Edem. pp.4327-4334. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 28 jun., 2015.

COUTO, R. M. S.; NEVES, M. A. C. M. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Departamento de Educação. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. *Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada*. 1997. 246f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

COUTO, R. M. S.; PORTUGAL, C.; CORREIA, A. T. P. S.; IUNG, E. J.; CORREA, M. F. G. Projeto de pesquisa de livro digital para crianças surdas e ouvintes a luz do Design em situações de ensino-aprendizagem. pp.1492-1503. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00703.pdf>. Acesso em: 18 jun., 2015.

DELEUZE, G. *A ilha deserta*. São Paulo, SP: Iluminuras, 2006b.

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, G. *Conversações*. 3 Ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. *Francis Bacon: lógica das Sensações*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, G. *Lógica dos Sentidos*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G. *O ato de criação*. Palestra de 1987. Trad. José Marcos Macedo. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Disponível em: <https://ladcor.files.wordpress.com/2013/06/gilles-deleuze-o-ato-de-criao.pdf>. Acesso em: 27 nov., 2015.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

DELEUZE, G. *Sacher-Masoch – o frio e o cruel*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

DELEUZE, G. *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Les éditions de Minuit, 1968

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2*. v.1, 2 Ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* 3 Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977. Ed. bras.: Diálogos. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *L' Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, son., color. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento/>. Acesso em: 15 ago., 2016.

DOSSE, F. *Gilles Deleuze & Felix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre, RJ: Artmed, 2010.

ERBER, F. S. Inovação como consenso. *Revista USP*. São Paulo, n.93, pp.21-32, mar./maio, 2012.

FAPESP. *Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo – 2001*. São Paulo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2002.

FERREIRA NETO, J. L. Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. *Psicologia – USP* [on-line]. v.26, n.3, (pp.397-406), 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00397.pdf>. Acesso em: 11 mar., 2017.

FERREIRA, M. F. Trabalho imaterial e cooperação produtiva: considerações sobre a produção em Design a partir das redes de criação colaborativa. pp.3057-3069. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n 4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01113.pdf>. Acesso em: 29 jun., 2015.

FISH, S. *Doing what comes naturally: change, rhetoric and the practice of theory in literary and legal studies*. Durham: Duke University Press, 1989.

FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GUTTING, G. *Thinking the impossible: french philosophy since 1960*. Oxford: Oxford University Press. Hardt, M. (1997). Resenha [sem título]. In Deleuze; Guattari. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (v. 5). Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 2011.

HEYDRICH, M.; SILVEIRA, A. L. M. Cubos modulares: uma atividade para o ensino-aprendizagem do Design de superfície. pp.1360-1370. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00854.pdf>. Acesso em: 18 jun., 2015.

HODGE, S. *Quando o Design é genial: 80 obras primas em detalhes*. Tradução: Cecília Benites. 1 Ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

ICOGRADA – International Council of Graphic Design. *Definitions*, 2013. Disponível em: <http://www.ico-d.org/about/about.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

ICOGRADA – International Council of Graphic design. *Definitions*, 2013. Disponível em: <http://www.ico-d.org/about/about.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

ICSID – The International Council of Societies of Industrial design. *Definition o design*. 2013. Disponível em: <http://www.icsid.org/about/about/articles31>. Acesso em: 27 maio 2016.

JURUÁ, C. V. O Vazio na Economia. O deserto e as Miragens. In: Carmen da Poyan. (Org.). *Formas do Vazio*. Rio de Janeiro, 2001.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. pp.32-51.

KRUCKEN, L.; MOL, I. Abordagens para cocriação no ensino do design: reflexões sobre iniciativas no contexto da graduação e da pós graduação. pp.992-1000. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01062.pdf>. Acesso em: 16 jun., 2015.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. (Trad. Angela R. Vianna) Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LIMA, E. M. de; COSTA, A. F. S. C.; CAMARGO, A. A Representação de Signos Culturais Pernambucanos Através da Criação de Superfícies Têxteis. pp.2658-2672.

In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

LÖBACH, B. *Design Industrial*. São Paulo: Blucher, 2000.

MACHADO, R. *Deleuze e a Filosofia* – Vídeo da palestra Publicada em 5/abr., 2016. Seminário Temático Filosofia e linguagem. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tmtLORBA&t=4045s>. Acesso em: 29 nov., 2016.

MAIA, A. O Ensino da Cor no Design: Uma abordagem dos planos de disciplinas com foco na adaptação do tema Daltonismo. pp.3025-3035. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 23 jun., 2015.

MANJABOSCO, M. R. Desenhando a Modernidade: industrialização e ensino de Artes e Ofícios no Rio Grande do Sul. pp.4223-4232. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 26 jun., 2015.

MANZINI, E.; VEZZOLI, C. *O desenvolvimento de produtos sustentáveis* – os requisitos ambientais dos produtos industriais. São Paulo: Edusp, 2002.

MARGARITES, A. P. F. Materializar cidades invisíveis: inventando caminhos criativos no ensino técnico em comunicação visual. pp.1621-1630. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01292.pdf>. Acesso em: 21 jun., 2015.

MAROSO, E. MINUZZI, R. F. B. Vanguarda Futurista e Urbano Hoje: vetores de criação em Design têxtil. pp.3654-3666. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

MARQUES FILHO, A.; SILVA, G. C. F. da; CRILLANOVICK, Q. Design e artesanato: entrelaçamentos conceituais sobre processos de criação na produção de vestuário/moda. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

MARQUES, A. C. Ensino de design e sustentabilidade. pp.5396-5409. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 1 jul., 2015.

MARTINS, I. M. A criação de atmosferas em Valsa com Bashir. pp.6593-6603. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

MARTINS, V. S.; MEYER, G. C. O uso de artefatos educacionais para o ensino de Projeto de Produto. pp.1003-1014. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 18 jun., 2015.

MCT. *Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação*. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MELO, A.; ABELHEIRA, R. *Design Thinking & Thinking design: metodologia, ferramentas e reflexões sobre o tema*. Ed.: Rubens Prates; São Paulo – SP, 2015.

MENDES, D. S.; NOJIMA, V. Comunicação Gráfica para o Design de Moda: uma experiência de ensino. pp.1966-1983. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 19 jun., 2015.

MIRANDA, F.; SPINILLO, C. G.; FONTOURA, A. M. O ensino da infografia no Brasil: um levantamento preliminar nos currículos de Design. pp.2237-2246. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 20 jun., 2015.

MIYASHIRO, R. T.; GOUVEIA, A. P. S. Gestos da Escrita: corpo e criação. p. 2423 - 2205. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

MÖASS, M. *Vinhos: Conhecimentos & Aplicações*. 3 Ed. São Paulo. 2017.

MORAES, L. M. de; LINDEN, V.; CATTANI, C. Procedimentos do Design para a Sustentabilidade ambiental aplicados no ensino de Metodologia de Projeto. pp.5429-5441. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 2 jul., 2015.

MOUCHREK, N.; KRUCKEN, L. Laboratório de design, cocriação e sustentabilidade: uma iniciativa no ensino de design. pp.1654-1666. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01234.pdf>. Acesso em: 21 jun., 2015.

NECYK, B. J.; FARBIARZ, J. L.; FARBIARZ, A. Mediação tecnológica em contextos de ensino-aprendizagem no design: resultados da pesquisa de campo. pp.1348-1359. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em*

Design. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00802.pdf>. Acesso em: 18 jun., 2015.

NETO, A. O protagonismo dos designers junto aos direitos de propriedade industrial brasileiros de marca e indicação geográfica: criação, registro e gestão. pp.2010-2022. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 09 out., 2015.

NETO, M. L. A.; PIZARRO, C. V.; LANDIM, P. C.; DOMICIANO, C. L. C. Design e ensino: análise das imagens do caderno cultura e trabalho da educação de jovens e adultos", pp.1504-1515. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00704.pdf>. Acesso em: 18 jun., 2015.

NEVES, H. A. Jornal diário popular e propagandas de instituições de ensino: uma face da história e da memória do design em Pelotas-RS (1890-2011). pp.688-699. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00186.pdf>. Acesso em: 06 jun., 2015.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. Companhia das Letras – São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13243.pdf>. Acesso em: 18 dez., 2016.

NUCCI, A. L. C.; PINTO, T. de C. L.; GOMEZ, L. S. R. Design de loja como experiência de marca: criação de valores para o novo consumidor. pp.4823-4831. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

OECD. *Frascati Manual 2015*: Proposta de práticas exemplares para inquéritos sobre investigação e desenvolvimento experimental. Coimbra: OCDE, 2007.

OLIVEIRA, A. S.; COUTO, R. M. S. O ensino do design no amazonas: discursos sobre identidade cultural. pp.1643-1653. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/01198.pdf>. Acesso em: 20 jun., 2015.

ORLANDI, L. B. L. Elogio ao pensamento necessário. In: ZOURABICHVILI, F. (Prefácio da obra). *Deleuze*: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016. pp.9-22.

ORLANDI, L.; BELLEI, F. *Ética em Deleuze*. Entrevista com Luiz Orlandi. Instituto CPFL, 2009. Campinas-SP, 2009. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/2009/01/19/cafe-filosofico-etica-em-deleuze-luiz-orlandi/>. Acesso em: 26 jun., 2017.

OSLO. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Manual de Oslo: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação*. 3 Ed. Paris: OCDE, 2005.

PACHECO, M. S.; MEDEIROS, D. P.; GONÇALVES, M. M. Design inclusivo: criação de estampas em prol da inclusão social. pp.3470-3481. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00092.pdf>. Acesso em: 01 jul., 2015.

PASSOS E.; KASTRUP V.; ESCÓSSIA L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* – Porto Alegre: Sulina, 2009.

POLI USP. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. SALERNO, M. S. *Curso web em Gestão da Inovação*. 2015. (11m44s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IV8l8ejEfx8>. Acesso em: 28 ago., 2018.

RAMOS, F. S.; BOCCARA, E. G. Pesquisa e ensino do Design: a reconstituição dos figurinos do Ballet Triádico da Bauhaus, no Brasil. pp.1292-1303. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v. 1, n. 4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00209.pdf>. Acesso em: 16 jun., 2015.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3 Ed. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RODRIGUEZ, A.; DAHLMAN, C.; SALMI, J. *Conhecimento e Inovação para a Competitividade*. Brasília, Banco Mundial; Confederação Nacional da Indústria (CNI), 2008.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ROSSI, D. C.; NEVES, H. M.D. Open Design - Um novo modelo para criação, produção e distribuição de produtos. pp.1322-1341. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.pedddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 9 out., 2015.

ROSSO, J. C.; MEDEIROS, D. P.; DAGOSTIM, C. G. A Tradução Intersemiótica como ferramenta na criação de projetos de Design de Superfície: Mario Quintana, vida e obra por meio da superfície cerâmica. pp.2802-2814. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís:

EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

SACHER-MASOCH, L. V. *A Vênus das Peles*. São Paulo: Hedra, 2008.

SALERNO, M. S. Inovação tecnológica e trajetória recente da política industrial. *Revista USP*. São Paulo, n.93, pp.45-58, mar./maio, 2012.

SANCHES, T. Z. Design de interface e dispositivos de comunicação móveis: website para instituição de ensino, adaptado para Ipad. pp.3088-3100. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 24 jun., 2015.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Novas mídias e o Ensino Superior*. N 9 Ed.: Abril/2013 Unicamp SP. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 21 jan., 2019

SARUP, M. *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Athens: University of Georgia Press, 1989.

SCHERER, F.; CARDOSO, E.; CATTANI, A.; COSSIO, G. Contribuição para o ensino de metodologia em Design de Exposição. pp.2573-2584. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 22 jun., 2015.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, pp.1183-1194, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scelo.br/pdf/es/v26n93/27272.pdf>. Acesso em: 3 set., 2016.

SEGALIN, T. D. Aprender fazendo: Os modelos físicos na história do ensino de Design. pp.792-805. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 17 jun., 2015.

SELAU, L. G.; VIEIRA, G. B. B. Ensino do design: panorama dos diferentes cursos de design no Brasil. Pp.1371-1382. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design* Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00858.pdf>. Acesso em: 18 jun., 2015.

SILVA, A. L. S. V.; BRASIL, A. C.; MARINHO, C.; TEIXEIRA, C. B. E. Parâmetros para uma abordagem processual do ensino de projeto em design. pp.1383-1394. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design* Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00918.pdf>. Acesso em: 18 jun., 2015.

SILVA, C.; MELO, L. (Orgs.). *Ciência, Tecnologia e Inovação: Desafio para a Sociedade Brasileira*. Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia e Academia Brasileira de Ciências, 2001.

SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, v.27 n.2, jul./dez., 2002, pp.47-57. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25915/15184>. Acesso em: 29 jun., 2017.

SILVEIRA, A.; CAMPELLO, S. C.; ARAGÃO, I. Uma Discussão sobre Metodologia de Ensino para Design de Fontes Digitais. pp.2387-2396. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 21 jun., 2015.

SOUZA, Y. P. M. Cartografia de si: o processo de criação através dos territórios particulares e compartilhados no Instagram. pp.3118-3128. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v. 1, n. 4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00647.pdf>. Acesso em: 30 jun., 2015

SPERB, D. Q.; MEDEIROS, L.; BROD JUNIOR, M.; GOMES, L. V. Sistema de Letramento e Ensino de Fatores Projetuais. pp.6310-6320. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 3 jul., 2015.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STODIECK, W. F.; GOMEZ, L. S. R. A Utilização do Brand DNA Process na Criação de uma Marca de Empresa de Cervejas Diferenciadas. pp.2196-2204-2205. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais>. Acesso em: 15 out., 2015.

STRECK, M.; FRAGOSO, S. Um framework para a criação e avaliação de personagens para games narrativos. pp.156-167. In: *Anais do 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. Blucher Design Proceedings, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/designproceedings/11ped/00287.pdf>. Acesso em: 21 jun., 2015.

TORRES, M.; LEMOS, J.; MONTEIRO, G.; RAQUEL, S. Design em Foco: uma experiência extensionista com alunos de ensino médio em Rio Tinto PB. pp.1-6. In: *Anais do 10º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design*. São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/6464965/pd-design-projeto-design-em-foco-uma-experiencia-extensionista-com-alunos-de-e/1>. Acesso em: 7 jul., 2015.

WHEELER, Alina. *Design de Identidade da Marca*. Porto Alegre: Bookman,

WIESSNER, P. W. Embers of society: Firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. v.111, n.39, pp.14027-14035, set., 2014.

ZORDAN, P. Criação na perspectiva da diferença. *Revista Digital do LAV*, v.5, n.5, pp.62-74, 2010.

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE ENSINO

DESIGN ID | DES 4N

Descrição da proposta – Atividade: marca para clientes

<https://trello.com/b/9wjHrAeS/2016-2-design-id-des-4n>

O que está sendo solicitado?

Esta atividade trata do projeto de identidade visual para clientes reais, a fim de aproximar os estudantes com a prática profissional. O trabalho será realizado em grupos, onde cada um ficará responsável por um cliente.

Desenvolvimento das tarefas e interações

Todas interações com o cliente no que tange o processo de aquisição de dados sobre a demanda (briefing), reuniões, amostra de resultados e validações fica sob responsabilidade do grupo.

No entanto, os grupos ficam incumbidos de apresentar aos professores, semanalmente, os resultados das tarefas desenvolvidas entre aulas e um relatório (resumo oral) das interações com o cliente no período em questão.

As aulas serão utilizadas para desenvolvimento dos processos criativos, apresentação de resultados e cronogramas do grupo, orientação e validação/alinhamento de algumas ações junto aos professores antes de novos contatos com os clientes.

O que deve ser entregue?

Arquivos da marca desenvolvida nos seguintes formatos para edição (vetorial) e aplicação em outros meios (bitmap).

- Fontes utilizadas no projeto
- Manual de identidade visual contendo:
 - Explicação conceitual do projeto;
 - Arquitetura da marca;
 - Versões da marca (horizontal, vertical, P&B, monocromática, fundo negativo, etc.);
 - Dimensões mínimas da marca
- Área Livre
- Cores institucionais (CMYK, RGB, PANTONE)*;
- Elemento gráfico de apoio (texturas e grafismos);
- Tipografia institucional;
- Aplicações sobre fundos diversos
- Aplicações da marca em meios diversos (físico e digital).
- Restrições

OBS: detalhes de cada tarefas/etapa do trabalho serão informados nos cards ao longo do processo.

VALOR: 4,5

ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA

DISCIPLINA: Design de Identidade

Vigência: a partir de 2014/1 **Período letivo:** 4º semestre

Carga horária total: 45 h **Código:** DES.030

Ementa: A disciplina promove o estudo de elementos compositivos e representativos de um projeto de identidade (como a cor, a forma e a tipografia) por meio de experimentações e análises, além de definir e discutir os conceitos de marca, identidade visual e branding. Propõe ainda o desenvolvimento de metodologia específica voltada à projetos de identidade visual corporativa e respectivos manuais de uso e aplicação.

Conteúdos

UNIDADE I – Fundamentos da Comunicação Visual

- 1.1 Elementos formais
- 1.2 Elementos cromáticos
- 1.3 Elementos imagéticos
- 1.4 Elementos tipográficos

UNIDADE II – Marca e Identidade Corporativa

- 2.1 Marca: História e Conceitos
- 2.2 Identidade visual e Imagem Corporativa
- 2.3 A marca gráfica: conceituação, classificação e componentes
- 2.4 Análise de marcas
- 2.5 Metodologia projetual para o desenvolvimento de Identidades Visuais

2.6 Manuais de normas e usos da marca

UNIDADE III – Introdução ao Branding

- 3.1 Conceitos
- 3.2 Estratégias de aplicação voltadas ao projeto corporativo
- 3.3 Desenvolvimento de Sistemas de Identidade Visual
- 3.4 Análises e cases

UNIDADE IV – Design de Identidade – proposição prática

- 4.1 Criação da marca
- 4.2 Desenvolvimento do manual de identidade visual