

3. Projetos selecionados à luz da fundamentação teórica

Neste capítulo serão apresentados os projetos selecionados para compor o estudo de caso da presente pesquisa. Para que seja entendido sob que termos observei estes projetos, fez-se necessário apresentar o fio que conduz essa narrativa. Trouxe Fayga Ostrower, W. D. Winnicott, Donald A. Schön, Andrian Forty, William R. Miller, Nigel Whiteley e Nigel Cross como articuladores de meu pensamento, dialogando com a pesquisa. Os autores não realizaram pesquisas em conjunto, mas o entendimento de seus estudos contribuiu para compreensão do estudo de caso aqui apresentado. Ostrower apresenta o *fazer criativo* e Winnicott o *viver criativo*, sempre relacionando o criar com a cultura onde esse indivíduo, fazedor, está inserido. Schön nos traz a reflexão da relação entre professor e aluno no ensino de projeto. Por possuírem pontos de vista próximos, mesmo pertencendo cada estudo a sua área específica, não trazem conflitos na associação de suas formulações (grifo meu).

Winnicott em seu livro ‘O Brincar e a Realidade’ (Winnicott, 1975), apresenta-nos o *viver criativo*, uma abordagem derivada dos estudos sobre bebês e crianças, onde encontramos a questão dos fenômenos transicionais e a existência de uma área intermediária de experimentação. Vale reforçar que não estou afirmando que o estudo de Winnicott foi encontrado no campo desta pesquisa, uma vez que seu estudo é baseado em experiências com bebês e crianças, mas sua estrutura e relações muito influenciaram a formação de um pensamento sobre as questões observadas nos processos de criação durante o desenvolvimento de projetos de Design dos alunos da turma observada (grifo meu).

Fayga por sua vez, em seu estudo ‘Criatividade e os Processos de Criação’ (Ostrower, 1987) realizou estudos sobre os processos de criação, discutindo o potencial criador, a adequação e materialidade nos processos, sempre relacionando este indivíduo e “sua criação” ao campo onde este está inserido, ou seja, sua cultura. (grifo meu)

Ambos os autores referem-se à questão da criatividade como um processo de experimentação, relacionando o sujeito e sua cultura. Baseando-me nas referências destes dois autores, apresento outra perspectiva relacionada ao campo do Design, qual seja, a de que dentro dos processos de criação precisamos relacionar além do sujeito inserido em sua cultura, o objeto em processo de criação.

Trago esta reflexão, pois acredito que o objeto em construção, enquanto em desenvolvimento no processo de projeto, serve como articulador do pensamento interligando as duas realidades: *interna* e *externa* (grifo meu).

Já Schön, em seu livro ‘Educando o profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem’, nos traz o exercício do pensamento e da reflexão deste sujeito no processo de projeto.

Outros autores foram escolhidos para complementar o entendimento do campo e serão apresentados conforme o desenrolar dos relatos.

3.1 O sujeito e suas relações

Quando somos bebês, entendemos o mundo como sendo parte de nós. Se choramos, nossa mãe aparece, então passamos a manipular a presença dela pelo choro, e como somos atendidos prontamente, então entendemos em um primeiro momento que ela é parte de nós, a controlamos. Tudo a nossa volta é entendido como parte de nossa realidade, até o momento em que identificamos a primeira possessão que seja “não-eu”, o primeiro objeto que entendemos fazer parte da nossa realidade externa.

Esta primeira possessão pode ser o peito da mãe, o ursinho de pelúcia, ou até o nosso cobertor que esfregamos no rosto para dormir, objetos que não fazem parte do corpo do bebê, mas também não são plenamente reconhecidos como pertencentes a realidade externa. Estes são chamados por Winnicott de objetos transicionais, responsáveis por nos fazer compreender as duas realidades: a interna e a externa. Winnicott introduz os termos objetos transicionais e fenômenos transicionais para designar a área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, entre atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado. (Winnicott, 1975; p.14)

Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. (Winnicott, 1975; p. 30)

Ao nos entendermos como indivíduos, únicos e unos, admitimos a existência de um limite, como uma membrana limitadora, entre um interior e um exterior desta unidade, mas uma terceira parte reivindicada por Winnicott em seu estudo, é a área de experimentação, intermediária entre as duas realidades, onde acontecem os fenômenos transicionais e é território livre para as experimentações, onde é exercitado o *viver criativo*. (grifo meu)

Vivenciamos nossas experiências nesta área intermediária *entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido* (Winnicott, 1975; p.15), onde são construídas e entendidas as possessões “não-eu”, onde ocorre uma sobreposição de relações e de campos. Se o bebê em um primeiro momento entende a mãe como sendo parte dele, o seio é seu e ele o controla (controle mágico, onipotente), para a mãe este bebê é também parte dela, ele a pertence e o controla, há então uma sobreposição de campos, entre mãe e o bebê. “O bebê percebe o seio apenas na medida em que um seio poderia ser criado exatamente ali e naquele então.” (Winnicott, 1975; p.27) Nesta relação, entre a mãe e o bebê, é proporcionado o contato com *a substância da ilusão*, uma vez que para o bebê a existência daquele seio (objeto transicional) naquele momento é única e exclusiva da sua capacidade de criá-lo. *A onipotência é quase um fato da experiência. A tarefa final da mãe consiste em desiludir gradativamente o bebê,...* (Winnicott, 1975; p.26). (grifo meu)

Nesta sobreposição de campos entre mãe e bebê, *dá-se uma forma à área da ilusão* para ilustrar o que Winnicott considera a principal função do objeto transicional e dos fenômenos transicionais: a existência de uma área de experimentação neutra e que não será contestada. (grifo meu)

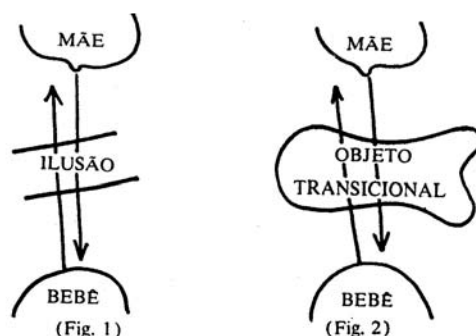


Figura 7 – (Winnicott, 1975; p. 27). Esquema feito pelo autor para ilustrar a sobreposição dos campos e localizar a substância da ilusão e o objeto transicional.

Os fenômenos transicionais representam os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais não existe, para o ser humano, significado na idéia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser. (WINNICOTT, 1975; p-26)

Segundo Winnicott nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar as duas realidades (interna e externa) e que o alívio nesta tensão é proporcionado pela existência de uma área intermediária de experimentação que tem continuidade direta com a área do brincar da criança pequena. Esta área “*constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.*” (Winnicott, 1975; p-30). (grifo meu)

Se Winnicott neste estudo faz referência à área da experimentação como um espaço que é conservado através da vida associado às artes e ao viver imaginativo, entendo que a transposição que proponho para o campo da pesquisa possa ser considerada. Faço uma associação por imagem, onde localizo o objeto de projeto na área da experimentação, e atribuo a ele a função de articulador destas duas realidades. Retomo a figura apresentada na introdução para ilustrar como entendo esta estrutura:

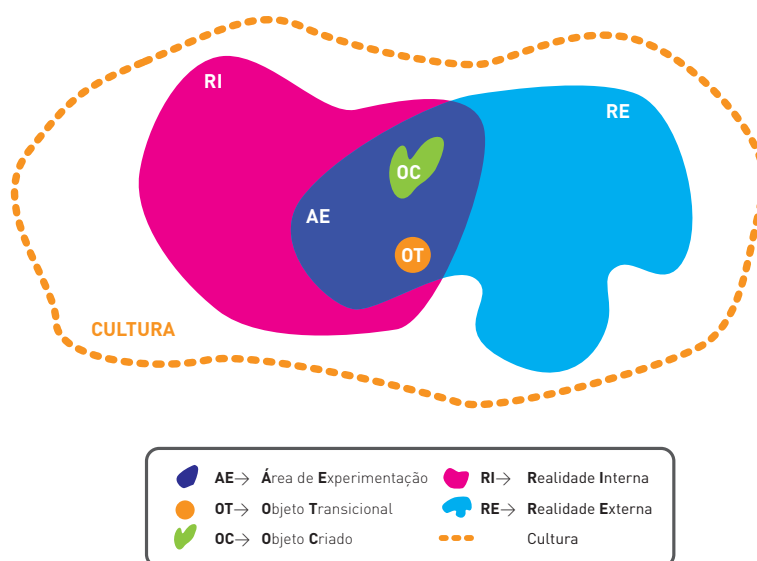


Figura 8 - Diagrama das relações entre cultura, objeto e o sujeito, localizando as duas realidades que são articuladas pelo objeto em processo de criação.

Nesta imagem o objeto de projeto, está nomeado como objeto criado e ocupando a mesma função do que o objeto transicional de Winnicott, ambos localizados na área de experimentação. Entendo aqui que o objeto em desenvolvimento é o articulador das duas realidades e que seu resultado está também localizado nesta área, uma vez que pertence às duas realidades. Como ambiente, delimito a cultura ao qual este sujeito está inserido. Para este estudo entendo como cultura o que está *fora* do sujeito, ou seja, todas as manifestações culturais a que o indivíduo está exposto (grifo meu).

Em qualquer processo de criação, fazemos um diálogo entre dois mundos, o que entendemos ser a nossa realidade interna, nossos símbolos, introjetados pelas nossas experiências, catalogados e classificados, enfim, nosso referencial da realidade, e o real, o que existe fora de nós. O limite entre estes extremos é sutil o suficiente para nos confundirmos de que lado estamos: o que é real e o que é uma projeção deste real? Esta passagem, entre nossa realidade interna e a realidade externa, seria então uma área intermediária, território livre para nossas especulações e experimentações, resultado da interseção entre estas duas realidades, que inter-relaciona estes dois pólos.

Trago uma citação de Sardo e a metáfora sobre o caráter transacional da porta para que possamos refletir sobre o *fazer* e o *viver* criativo.

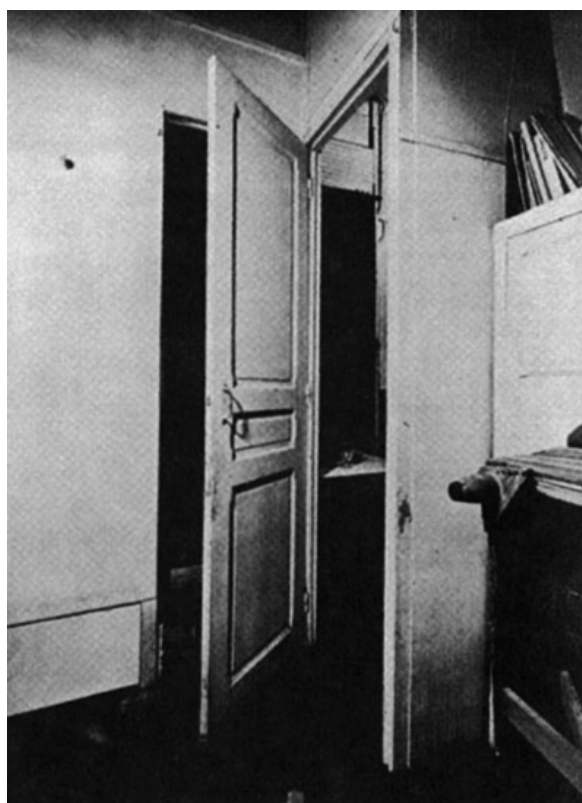


Figura 9 - Marcel Duchamp. Porte, numero 11, rue Larrey (1927)
<http://content.cdlib.org/xtf/view?docId=ft9h4nb688&chunk.id=0&doc.view=print>
[capturada em 23/11/2007]

... as portas são fronteiras entre diferentes categorias do viver: de um lado de cada porta temos uma instância, de outro lado de uma porta temos outra dimensão. A mais evidente divisão é a que separa o espaço público do espaço privado, ou seja, a fronteira entre o espaço da intimidade e o campo social do político. Por isso, vemos sempre as portas de um lado ou de outro, não existindo um espaço da porta como tal (uma porta ou está aberta ou fechada, como diz um provérbio francês). Pela mesma razão, a obra de Marcel Duchamp de 1927, *Porte, numero 11, rue Larrey*, é uma poderosa metáfora sobre o carácter transacional da porta, a sua natureza como um não-espaço, uma passagem que recusa qualquer permanência. (Sardo, 2008; p. 39)

Criar: dar forma. Ato que revela a possibilidade de uma nova existência. Verbo imbuído de trânsito. Movimento efêmero que conduz a permanência interna para a materialidade.

Esse espaço tênue e transitório, que nos permite cambiar de um estado obscuro e privado para a concretude pública, revela-se como uma porta, permanecendo efêmero e imaterial, como se sua única função fosse nos revelar objetivamente o trabalho inconsciente de nosso pensamento. Buscamos esta passagem, este não-espaço, fluido, lugar responsável pela conexão entre a nossa *realidade interna* e o real, externo a nós. (grifo meu)

A busca desta passagem, este não-lugar encontra eco no estudo de Winnicott quando nos é apresentada a idéia do brincar. Segundo ele a *área do brincar não é realidade psíquica interna. Está fora do indivíduo mas não é o mundo externo*. (Winnicott, 1975; p. 76) (grifo meu)

Neste estudo nos é trazida a idéia do brincar como uma experiência criativa, uma forma básica de viver. Este exercício é desenvolvido no espaço potencial, entre a mãe e o bebê. *Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais*. (Winnicott, 1975; p. 76) (grifo meu)

O brincar conduz a uma experiência cultural, contribuindo tanto para o entendimento dessas duas realidades, como para a construção de novos objetos que serão inseridos na cultura à qual este sujeito pertence, compreendendo assim, um importante estágio dentro dos processos de criação. Ao brincar ocupamos um espaço transitório, livre para experimentações e efêmero como o passar por uma porta.

Durante o desenvolvimento de projeto estamos dialogando com as duas realidades, confrontando-as, relacionando-as, e neste território livre, formamos nosso objeto. Bom, formamos o objeto por meio de nossa experiência e experimentação, mas que elementos estamos relacionando? O que está contido nestas realidades?

De acordo com Fayga Ostrower (1987), os processos de criação dialogam com a materialidade e as especificidades do campo onde estão estabelecidos, e sempre olhamos para o processo dentro de uma cultura, relacionamos elementos de um campo de acordo com suas regras, sua linguagem. Este exercício se dá *na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural*. (Ostrower, 1987; p.5) (grifo meu)

O sujeito ao relacionar estes níveis, ordena e forma a partir de um modo particular, que se refere ao indivíduo, reflete o seu ordenar íntimo, corresponde a um modo de ser que não existia antes e não existirá outro idêntico. Segundo Ostrower, o ato criativo está vinculado a uma série de ordenações e compromissos internos e externos. (Ostrower, 1987; p.26) interligar estes níveis, é relacionar as duas realidades já mencionadas por Winnicott.

Relacionamos elementos que pertencem ao campo, inserido em uma cultura e que possui uma linguagem específica, com as referências introjetadas que compõem nossa realidade interna e assim damos forma a um objeto. Por meio de nossa experiência como indivíduos, filtramos o que encontramos no coletivo, recombinao esses elementos com liberdade. Esta liberdade é a fluidez com que relacionamos estas referências.

Há uma tendência a se achar que criar tem a ver somente com liberdade, mas para que tenhamos esta fluidez ao relacionar, precisamos antes conhecer e reconhecer os elementos de uma linguagem e de um campo. Reconhecendo estes elementos, somos capazes de rearrumá-los de maneiras diferentes, formando novos objetos. Criar então não seria fazer algo novo? Novo não no sentido do inédito, mas de uma nova configuração, resultado de uma nova relação estabelecida. Se novas relações são estabelecidas, pode-se partir da idéia de que criar é recombinao o que já existe, portanto criar não é inventar.

Criar é poder relacionar com precisão. Ou melhor, ainda, *criar é relacionar com adequação*. O referencial dos limites permite que nos relacionamentos se use o senso de proporção, se avalie a justeza no que se faça. Se por algum motivo tivéssemos que estabelecer uma única qualificação condicional para o que é criativo, essa qualificação seria a da *adequação*, não seria a inovação nem a originalidade. Seria a maneira justa e apropriada por que se corresponderiam as delimitações de um conteúdo expressivo e as delimitações de uma materialidade (os meios usados para se configurar). (Ostrower, 1987; p.162-163)

Considero então que ao criar estamos relacionando adequadamente por meio de nossa liberdade, partículas de um *corpus* de conhecimento. Voltando o olhar para o campo desta pesquisa pergunto-me: como fazemos esta transposição para a aula? Como interligamos estes saberes adequadamente, conferindo um melhor desempenho no desenvolvimento de projetos no campo do Design? Como relacionamos a prática e a teoria? Para tentar achar uma pista de que respostas poderíamos enumerar, volto o meu olhar para os ateliês do século XVII.

Nesse espaço, mestres recebiam aprendizes para o aprendizado do ofício, que era baseado na cópia dos trabalhos lá realizados. O aprendiz refazia os passos de seu mestre e aprendia por meio da cópia. Após saber como reproduzir as técnicas, tornava-se capaz de dar forma ao seu trabalho. A cópia era parte de seu aprendizado e de seu conhecimento e, por dominar esta linguagem ele se tornava apto para criar.

A relação entre mestre e o aprendiz era muito flexível. Quando o aprendiz estava bem preparado ele podia encontrar suas próprias encomendas, abrir sua própria *botteghe* e ter seus próprios aprendizes. O número de aprendizes variava segundo a popularidade do mestre. Era tarefa do aprendiz assistir o mestre na preparação dos materiais e quando o desenho (projeto) estava elaborado, executar o trabalho. Quando faltava o mestre, o aprendiz executava todo o trabalho. Na maioria das vezes executavam as partes menos importantes ou partes mais entediantes da decoração dos frescos e estátuas. A relação com o mestre era verdadeiramente colaborativa, a idéia de atividade artística individual, típica do século XIX, simplesmente não existia. (Cipiniuk, 2008: p.4-5)

O processo de aprendizado por meio da cópia e do exercício da técnica, supervisionado por um mestre, dá lugar à tentativa de buscar o que é inédito. A valorização do indivíduo como criador, capacitado com seu “talento” único, rebaixa a experiência e o trabalho processual a um posto quase sem importância.

Diferentemente do que costumamos imaginar, o Design não apareceu pela capacidade inventiva de seu profissional, mas sim pela divisão do trabalho nas indústrias, como nos lembra Forty. “Na história de todas as indústrias, o design torna-se necessário como uma atividade separada da produção assim que um único artífice deixa de ser responsável por todos os estágios da manufatura, da concepção à venda”. (Forty, 2007: p. 43)

Desde o final do século XVIII, muitas práticas artesanais que mais tarde tornaram-se indústrias fizeram essa mudança organizacional com a meta de obter sucesso nos negócios, uma vez que quanto maior fosse o número de objetos produzidos, maior seriam as vendas e maiores os lucros. Porém, para que pudessem produzir em maior escala, precisavam atingir uniformidade nos artefatos. Na indústria de cerâmica, por exemplo, um dos métodos utilizados foi a divisão da produção em um número maior de etapas, uma vez que quanto menos tarefas o operário fosse responsável por fazer, menor o risco de se modificar o produto durante a sua execução. Para que houvesse uma garantia na execução das etapas, adicionou-se mais um estágio, *o da preparação de instruções para os vários operários: na verdade um estágio de design*. (Forty, 2007: p.50)

Os modeladores, como eram conhecidos estes profissionais na indústria de cerâmica, passaram a ser indispensáveis, e não somente pelo motivo inicial da criação desta função, a divisão do trabalho, mas pela necessidade de novos desenhos.

Em um primeiro momento, este estágio da produção era executado por um artesão ou mestre oleiro que trabalhava na mesma fábrica, mas com a mudança de estilo dos artigos, tornou-se necessária a busca de um profissional que compreendesse os princípios do neoclassicismo e pudesse dar aos artigos modernos um ar de antiguidade. A referência nos novos desenhos, a um estilo aristocrático e adotado pela alta burguesia, emprestava às cerâmicas uma distinção social que as tornava mais interessantes comercialmente. Josiah Wedgwood, mestre ceramista, enxergava vantagens comerciais na atividade desta nova função profissional:

À medida que estabeleciam uma identidade própria mais forte, as classes médias e altas procuravam se distinguir por gostos exclusivos e da moda. Os artesãos provincianos da

classe trabalhadora ignoravam estas modas e Wedgwood foi obrigado a achar homens que tivessem contato com a alta sociedade e com o gosto dominante. Em uma carta a Bentley, deixou claro que acreditava que os clientes valorizariam mais a obra de acadêmicos do que de executores comuns de moldes de gesso (...). (Forty, 2007: p.53.)

Em outras indústrias, num primeiro momento, copiou-se a produção artesanal em uma escala industrial, mas o resultado foi a produção de objetos sem o “espírito artístico” e com formas que não agradavam os consumidores.

A necessidade de produzir objetos que atendessem as necessidades culturais da sociedade, que fossem mais baratos do que os objetos produzidos artesanalmente, e que fossem produzidos pela indústria, cria a primeira escola que tentou unir o “espírito artístico” a um profissional técnico que projetasse para a indústria. Embora tenha havido incursões neste sentido nas ilhas britânicas, o fenômeno não aconteceu na Inglaterra, mas nasceu com a Bauhaus e a Deutsch Werkbund.

Durante os 14 anos de sua existência, a Bauhaus reuniu importantes profissionais da época (artistas e artesãos) e tentou estabelecer um currículo que pudesse desenvolver as “habilidades artísticas” e dar conhecimento técnico aos seus alunos.

Naturalmente, não haverá evolução e transformação se a indústria, em vez de assimilar o artesanato, vier a esmagá-lo com o peso da própria organização mecânica, por isso a didática da Bauhaus é regulada pelo ritmo de um desenvolvimento gradual da ferramenta à máquina. (Argan, 2005)

Esta dosagem entre o conteúdo teórico e a prática para elaboração de artefatos é um exercício diário dentro do desenvolvimento de projetos em Design. Entendo que não temos que achar aqui uma fórmula, porque acredito que não é essa que deva ser a busca, mas compreender em que termos o desenvolvimento de projeto no campo do Design pode ser exercitado.

Schön (2000) nos apresenta um estudo sobre as questões envolvidas na educação de um profissional reflexivo⁴, do qual destaco algumas questões. Apesar de seu estudo considerar o processo de projeto de aprendizes em um ateliê de Arquitetura, me pareceram pertinentes as observações feitas a partir do acompanhamento do processo projetual destes alunos. Como no estudo de Schön, o campo da pesquisa em questão também está em um ambiente onde teoria e prática estão sendo exercitadas. No PPD-CV Conclusão a estrutura da aula coletiva, em um ambiente compartilhado por mais de uma turma, faz com que os alunos das turmas vizinhas participem indiretamente dos demais projetos, por meio da convivência, da observação de materiais manipulados pelos alunos em seus projetos, pelas apresentações de prancha A2 e pela rotina das aulas ministradas em conjunto.

Ao observar os alunos no ateliê, Schön (2000) nos relata a dificuldade inicial dos mesmos no entendimento do processo projetual, onde a maioria deles experimenta o paradoxo de Menon, sentido-se como pessoas que estão à procura de algo que não sa-

4 Educando o Profissional Reflexivo – Um novo design para o ensino e aprendizagem.

bem reconhecer. Assim, o processo inicial de aprendizagem possui carga dupla: devem aprender a executar o projeto e a reconhecer sua execução competente. À medida em que o aluno reconhece a *performance* da sua tarefa, reconhece também a *performance* competente e nesta relação regula sua busca, usando como referência as qualidades que já foram reconhecidas. (Schön, 2000; p.76). Entendo que esta busca dentro do universo da aula se dá na relação entre professor e aluno, onde segundo Rogers (1969 *apud* Schön, 2000; p.78) o professor é um provocador e parceiro da autodescoberta de outros. (grifo do autor)

Há um paradoxo, o aluno de início não entende o que precisa aprender, ele pode aprendê-lo apenas educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende. Então há necessidade de um contrato, onde o professor deve estar aberto a mudança e o aluno deve suspender temporariamente sua desconfiança e dar uma chance à sugestão do professor. (Schön, 2000; p.79) Entendo como uma relação onde o professor faz o papel da “mãe boa” (Winnicott, 1975), que é responsável por desiludir gradativamente o bebê para que ele compreenda o limite entre sua realidade interna e sua realidade externa. Neste caso, a questão não é desiludir exatamente o aluno, mas como a “mãe boa”, o professor proporciona o processo de autodescoberta no desenvolvimento de projeto, preparando o ambiente para o aluno reconhecer o que está apto a aprender somente naquele momento.

Este processo de reconhecimento e autodescoberta percorrido pelo aluno é possível por meio da construção de seu objeto de projeto, elemento que articula a ligação entre as duas realidades já descritas acima.

Apresento abaixo um diagrama de referência com a imagem de meu pensamento.

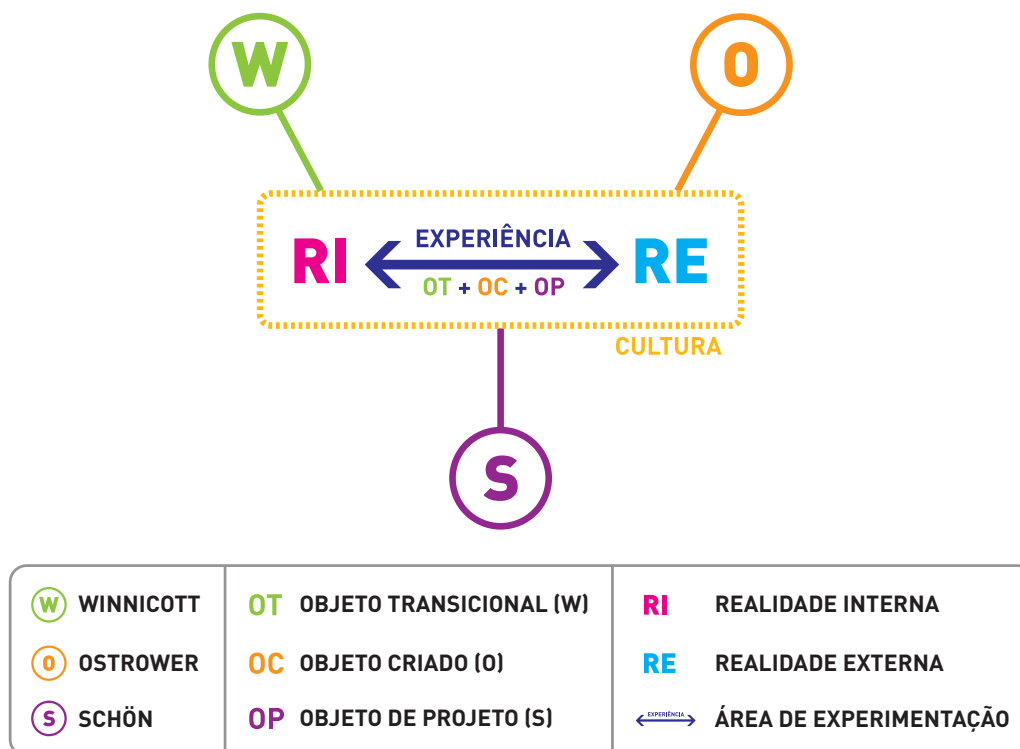


Figura 10 – Diagrama resumo localizando o pensamento de Winnicott, Ostrower e Schön.

No diagrama acima ilustro a minha imagem mental da relação entre o pensamento de Winnicott, Ostrower e Schön. Winnicott olha para a área de experimentação como fenômeno transicional, onde o objeto transicional é o articulador das duas realidades. Ostrower olha para a experimentação por meio da materialidade e adequação ao criar sob as leis da estética e da cultura, dando forma ao objeto criado. E, finalmente Schön olha para a experiência de construção do objeto de projeto como um processo de autodescoberta. Fecho aqui este tópico reafirmando a importância do objeto de projeto em Design como um elemento articulador que proporciona o processo de experimentação e de auto-educação.

3.2 Projetos selecionados

Neste momento apresento os projetos selecionados para uma observação mais detalhada. A proposta da pesquisa consistia em acompanhar três projetos em desenvolvimento, sendo dois com duração de dois semestres e um projeto com duração de um semestre. Durante o período determinado pela observação não houve nenhum projeto com duração de apenas um semestre, porém a minha participação na disciplina foi de dois anos, e tive a oportunidade de verificar dois projetos com duração de um semestre. Trago minhas observações a respeito destes projetos como complementação ao que havia sido determinado como delimitação da pesquisa.

Como os alunos inscritos na disciplina usam o recurso do cancelamento para estender o período de desenvolvimento de seus projetos, como comentado anteriormente, verifica-se também situações em que alguns alunos estão cumprindo o PPD-CV Conclusão em mais de dois semestres. Os projetos que eu havia escolhido e que estavam previstos para dois semestres acabaram sendo desenvolvidos em três e como eu já havia feito a escolha e iniciado a observação e a coleta de dados, optei por continuar seguindo seu desenvolvimento e relatar esta especificidade na pesquisa. Para me referir aos projetos de dois/três semestres vou denominá-los de projetos longos (de longa duração) e aos dois projetos de um semestre, que foram desenvolvidos fora do período determinado inicialmente, denominá-los de projetos curtos (de curta duração). Os dois projetos com período longo de desenvolvimento serão descritos primeiro e os projetos curtos farão o fechamento da observação.

3.2.1 Paraíso – Festa Trance – João Lobato

Primeiro semestre

Este projeto foi desenvolvido por um aluno que pretendia se formar nas duas habilitações, Projeto de Produto e Comunicação Visual. Portanto é um aluno com habilidade em representação de projetos em 2D e 3D⁵.

O Tema trazido pelo aluno foi o Trance, estilo de música eletrônica que reúne milhares de ouvintes em festas de grande porte, como a festa Universo Paralelo que acontece anualmente no sul da Bahia. A proposta foi desenvolver o projeto de

5 2D e 3D, respectivo a duas ou três dimensões.

ambientação de uma suposta festa baseada neste estilo de música, em uma fazenda na região da cidade de Janaúba, estado de Minas Gerais, com o título Paraíso. Para o desenvolvimento da proposta o aluno tomou como base o contexto e a estrutura da festa baiana.

Este tema já havia sido desenvolvido por ele na disciplina PPD-CV V⁶, onde foi realizada uma pesquisa sobre os materiais gráficos de divulgação de festas com este formato e após uma análise dos impressos, o aluno propôs na época, para a disciplina, uma marca para um evento desta natureza.

Ele viu como oportunidade de projeto para o PPD-CV Conclusão, a formatação do conceito e o projeto de ambientação da festa, aproveitando todo o levantamento que já havia sido feito. Entendo que esta proposta foi de grande importância e ilustra as diretrizes da disciplina PPD-CV Conclusão e do currículo da PUC-Rio, onde entende-se que o aluno aplica nas disciplinas de projeto o conhecimento adquirido nas disciplinas da grade curricular, além de reunir habilidades adquiridas em disciplinas de ambas as habilitações, mostrando que o aluno de CV ao desenvolver projetos desta natureza, precisa estar preparado para atuar e desenvolver layouts em peças que estão no limite das duas habilitações. Ter o João na turma da Professora Izabel de Oliveira permitiu a discussão de objetos com maior característica da habilitação de Projeto de Produto, em uma turma de Comunicação Visual, mostrando que o cruzamento destes saberes é possível e desejado, podendo torna-se frequente em turmas híbridas. No decorrer deste relato o leitor poderá constatar o que me refiro ao visualizar os resultados do projeto.

Para o desenvolvimento da proposta, o aluno trouxe referências das festas com este estilo de música em fotografias, impressos de divulgação e uma matéria publicada no jornal O Globo de 18 de março de 2007, onde são apresentados os grandes orçamentos que envolvem a música eletrônica, fundamentando a escolha da sua proposta. Como a fase de pesquisa sobre o tema já tinha sido desenvolvida na disciplina PPD-CV V, o aluno chegou com material suficiente para estruturar sua proposta. Vale lembrar que o aluno em PPD-CV Conclusão tem como compromisso na disciplina a entrega de um documento formalizando sua proposta de projeto.

Mesmo tendo no discurso a certeza de sua proposta, transformá-la em um texto formal que represente seu pensamento é sempre um desafio para o aluno. Com o João, muitas vezes sugeri que ele gravasse o que estava falando, uma vez que ao apresentar suas idéias ele sempre as colocava de forma coerente. Durante toda a etapa desenvolvimento da proposta, o aluno soube defender sua idéia, mas deixou para entregar seu documento fora do prazo, com conteúdo que não representava tudo que ele já havia descrito nas aulas. Acredito que se lhe fosse solicitado que defendesse sua proposta oralmente, o teria feito por meio de um belo discurso.

Vejo aqui uma lacuna a ser trabalhada na disciplina, pois percebi que muitos alunos sentem dificuldade em sintetizar suas idéias, objetivos, expectativas em relação ao trabalho que pretendem desenvolver e, conseqüentemente, a redação de sua proposta

6 Planejamento, Projeto e Desenvolvimento em Comunicação Visual V, código da disciplina ART1038.

de projeto acaba não contemplando todos os aspectos que precisam ser abordados na proposta de desenvolvimento do projeto em questão.

Apesar de na aula inaugural serem apresentados os parâmetros para formatação da proposta, e de ser disponibilizado um arquivo com um roteiro para a redação do documento, é comum o aluno entregar uma proposta de projeto com a mesma divisão de tópicos que está contida no arquivo, não realizando uma redação com narrativa própria. Considero o roteiro importante, apenas destaco o fato desta etapa não ser realizada com a fluência que se espera.

Entendo que durante o início do processo de projeto as idéias fiquem soltas, quase sem relação entre elas, e agrupá-las em uma proposta pode parecer uma tarefa difícil. Contudo, ao tentarmos descrever nosso pensamento para outras pessoas, descobrimos neste exercício uma maneira de organizá-lo possibilitando a formalização de uma proposta, seja de forma escrita ou oral. Por isto, enfatizo a importância no exercício que a Professora Izabel realiza ao fazer os alunos falarem sobre o que pensam, o que gostam e o que estão fazendo quando estão no momento da conceituação da proposta de desenvolvimento de projeto a partir do tema escolhido.

Um outro aluno da mesma turma, ao ser entrevistado por mim relatou que um pequeno seminário organizado por seu orientador com seus orientandos, com o objetivo de que todos apresentassem o andamento de seus projetos, foi fundamental para que ele organizasse seu pensamento e chegasse a decisão de como abordar seu tema. Segundo o relato deste aluno, ele estava pesquisando sobre a inovação no Design e já havia lido muitos livros, mas tinha a sensação de que estava perdido. Nas suas palavras, ao apresentar suas idéias aos colegas, pode perceber como todos os autores lidos estavam presentes em seu discurso, facilitando assim que o rumo de seu projeto fosse definido. Este aluno apresentou um projeto teórico, concluindo seu curso com excelência. Segundo Bakhtin *a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas*. (Jobim e Souza, 1995; p. 111) Bakhtin ainda ressalta que ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para outra pessoa, nossa palavra retorna modificada para o interior de nosso pensamento.

Quanto mais falo e expresso minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. O aperfeiçoamento, a diferenciação e o aprimoramento de qualquer conteúdo ideológico ocorrem no processo de expressão e externalização desses conteúdos na interação verbal. (Jobim e Souza, 1995; p. 112)

Passada a etapa da entrega da proposta, o aluno dá início ao desenvolvimento do seu projeto. Nesta fase, João aluno trouxe inúmeras idéias, todas pertinentes e complementares, que resultaram em um projeto de ambientação complexo. Como a ocupação geográfica é de grandes proporções e de longa duração, a festa teria uma grande diversidade de ambientes distribuídos pela área total destinada ao evento. A dificuldade nesta fase foi a tentativa de convencer o aluno a delimitar o seu projeto e desenvolver somente um dos ambientes propostos, devido a complexidade dos ambientes, apenas

um deles já seria considerado um projeto de conclusão consistente. Diante deste impasse, o aluno propôs-se a prolongar seu trabalho por mais de dois semestres, o que permitiria o detalhamento de todo o projeto, o que era de seu desejo.

Durante este trajeto, João compareceu às aulas com um bloco formato A3⁷ em papel Kraft, onde eram desenhados esquemas que ilustravam a proposta do projeto. Muitos destes desenhos eram feitos durante a aula, enquanto os demais alunos falavam de seus trabalhos, ou então eram executados enquanto nos explicava suas idéias para a ambientação da festa.

As aulas são ministradas com os alunos reunidos em volta de uma grande mesa, conforme ilustrado no capítulo 2, com a intenção de permitir uma maior interação entre todos os alunos e o professor. A participação de João durante as aulas sempre foi ativa, contribuindo com idéias para o projeto dos colegas, e sugerindo novos caminhos de investigação. Sua atitude positiva e divertida criava estímulos ao desenvolvimento dos assuntos em pauta. A chegada deste aluno na turma nunca passou despercebida, graças a sua personalidade expansiva, seu bom relacionamento com os colegas e pelas surpresas que causava ao entrar na sala com esculturas em isopor ou maquetes de grande formato que eram apresentadas para ilustrar o desenvolvimento de suas idéias. Muitas vezes tínhamos que conter a excitação dos alunos que eram contagiados pela atitude e atuação do João na turma.

A entrega da prancha A2⁸ para este aluno aconteceu no primeiro semestre da implantação deste mecanismo no PPD-CV Conclusão, todos os alunos deveriam trazê-la e apresentá-la. Na data marcada os alunos da sala K14 (sala onde a aula da turma da professora Izabel de Oliveira era ministrada), fixaram as pranchas na parede e foram iniciadas as apresentações. João compareceu a aula, mas não havia preparado o material solicitado. Ao perceber que havia uma grande adesão dos alunos à proposta feita pelos professores, ele destacou 2 folhas de seu bloco A3 (o formato A2 contém duas pranchas A3) e montou naquele momento sua prancha de apresentação, fixando-a na parede onde as demais pranchas estavam dispostas. Esta não foi a maneira solicitada para a apresentação e por não ter sido pensada para tal, não contemplou a síntese do projeto até aquele momento. Porém relato aqui este episódio para destacar o bloco utilizado pelo aluno como objeto documental, objeto este que contém o retrato do seu processo de trabalho, pensamentos, experimentações e funcionou como uma ferramenta útil para ilustrar o que era pretendido e proposto no decorrer da disciplina. Muitos desenhos que foram apresentados no relatório de projeto, etapa que veremos a frente, foram digitalizados a partir do seu bloco, colaborando para a documentação do processo de projeto por ele percorrido.

Para os alunos que vão terminar o projeto em mais de um semestre, o primeiro período de projeto resume-se na fase de pesquisa, e espera-se uma conclusão do conteúdo pesquisado com um apontamento de caminhos para o desdobramento do

7 A3 é um formato de papel que mede 42 x 29,7cm

8 A2 é um formato de papel que mede 42 x 59,4cm

tema. O segundo semestre se inicia com a geração de alternativas, momento em que o aluno faz uma síntese de sua pesquisa e levantamento de dados e inicia as propostas de representação gráfica em função da proposta apresentada. No caso do projeto que está sendo relatado, não houve uma fase delimitada de pesquisa tornando-se pré-requisito das demais etapas, o que houve foi uma diluição da pesquisa ao longo do desenvolvimento do projeto. A cada fase o aluno recorria a *professores consultores* que pudessem contribuir com o desenvolvimento de conteúdos e técnicas específicas que estavam em pauta. Esta metodologia facilitou o andamento do projeto e fez com que cada elemento fosse trabalhado de acordo com suas questões específicas. Muitas destas consultorias prestadas foram solicitadas pelo aluno ao professor consultor espontaneamente.

Já no primeiro semestre João definiu o conceito da festa, e todos os ambientes que iriam compor o projeto. Cabe aqui relatar como ele definiu o conceito que norteou o detalhamento dos ambientes.

Na pesquisa realizada no primeiro semestre, João apresentou o estilo de música conhecido como Trance. Trouxe-nos o material referente ao PPD V, os impressos coletados nas festas do gênero e explicou-nos que o trance de hoje é uma vertente do Goa Trance, estilo que nasceu após a experiência do músico Gil (hoje conhecido como Goa Gil) nascido em São Francisco, EUA, que partiu para Índia onde praticou *yoga* e conviveu com gurus espirituais. Ao conhecer sua esposa Ariane na cidade de Goa, Gil entrou em contato com estudos realizados por ela sobre os rituais africanos e o *djambe*⁹.

Ao retornar aos Estados Unidos da América, na tentativa de unir a música com a *yoga* criou festas *Goa Full Moon*, onde o objetivo era redefinir os antigos rituais para o século XX, buscando elevar a consciência dos participantes pelo meio da experiência de dançar o Trance, que tinha influências do rock progressivo, da música Indiana e do *djambe*. Com a difusão do estilo surgiram novas vertentes que receberam novas influências, mas mantiveram o eletrônico como base rítmica. O Goa Trance é mais lento, inicialmente melódico e com influências orientais, com informações rítmicas tribais e étnicas.

A partir da explanação do conceito musical da festa, João decidiu trabalhar como tema da cenografia o conceito de Paraíso. Sua argumentação veio da possibilidade de união da beleza geográfica do local da festa, que foi definido por ele como um “paraíso de belezas naturais” e a intenção do músico Goa Gil de aproximar a música e a dança da experiência religiosa. Sendo assim, a festa recebeu não só como nome Paraíso, já definido na disciplina de PPD-CV V, como também sua ambientação passou a ser justificada pela relação da natureza e a espiritualidade com a música e a dança.

Com este mote definido, o aluno propôs os ambientes que compuseram o pro-

⁹ Instrumento de percussão da África Ocidental em forma de cálice com pele animal esticada na parte mais larga, variando de 30 a 40 cm de diâmetro.

jeto naquele momento: a pista de dança, o *chillout*¹⁰, o camping, área de convivência e restaurantes. Num segundo momento, foi proposta a construção de um labirinto em formato de cérebro onde os participantes poderiam se divertir por meio de experiências sensoriais. Apresento abaixo o mapa de ocupação da fazenda com a localização dos espaços que compuseram o ambiente do evento.

Mapa

vista aérea do festival

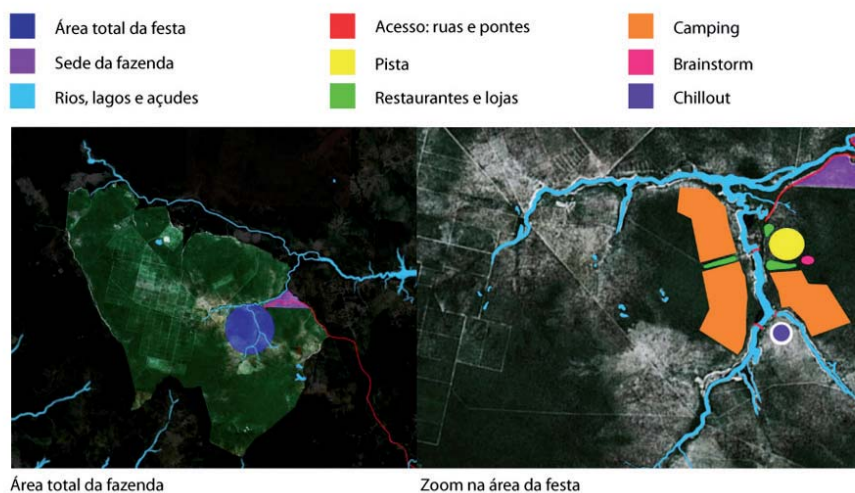


Figura 11 – Mapa de ocupação apresentada no relatório do aluno.

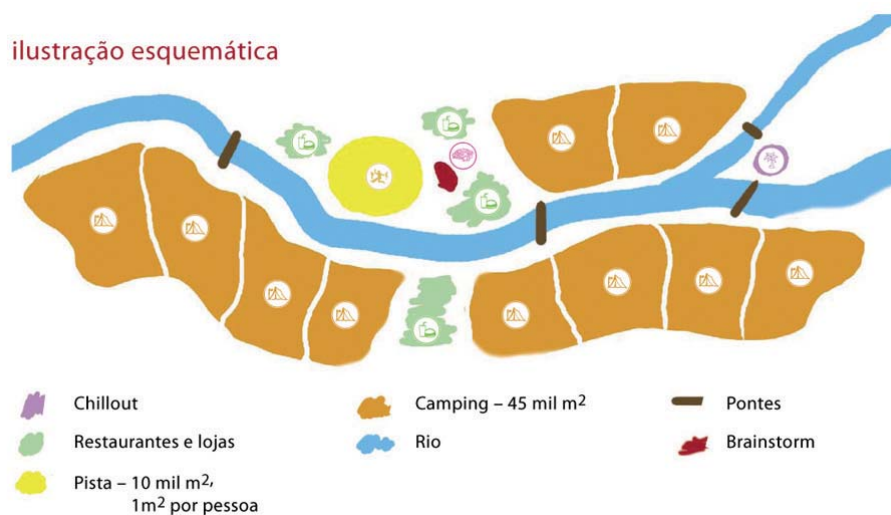


Figura 12 – Ilustração esquemática de ocupação da área apresentada no relatório do aluno. Nota: Brainstorm na legenda da imagem é o título do labirinto, e não de uma etapa de projeto.

¹⁰ Gíria em inglês que significa relaxar e que dá nome a um estilo de música eletrônica com ritmo mais lento característica do início dos anos 1990. No projeto, o espaço que abrigou este estilo de musica recebeu este nome.

Uma preocupação constante do aluno foi a quantidade de lixo produzida em um evento deste porte e num primeiro momento ele quis aproveitar o material descartado como garrafas pet ou caixas de madeiras, usadas em feiras para transportar frutas, como material de estrutura para a construção das peças cenográficas. Mas no decorrer das primeiras semanas de desenvolvimento do projeto, ele compreendeu que estes materiais não existiam na região onde a festa estava sendo proposta e que ele gastaria muito combustível para transportar este material até lá, além de estar levando uma quantidade de lixo que não existia na região, tendo ainda que levar e depois retirar o mesmo lixo, somado ao lixo que já iria ser produzido. Sendo assim, João preferiu ter como conceito o uso de materiais que pudessem ser aproveitados integralmente e com menos desperdício, causando menos impacto na construção do evento.

Durante o período das pré-bancas os alunos que não vão terminar no semestre em curso devem assistir as bancas para depois comentá-las em sala. João não compareceu à aula onde os comentários foram trazidos e, sendo assim, não pude verificar se a observação da experiência dos colegas na apresentação para uma pré-banca, causou impacto no desenvolvimento de seu projeto.

O primeiro ambiente a tomar forma, com parâmetros definidos foi a pista de dança, que por ser o ambiente principal será instalada no centro do espaço delimitado para o evento. Este ambiente cobre uma área de 10.000m², considerando a ocupação de 1m² por participante, e tem como elemento cenográfico principal uma árvore de grandes proporções. Ao trazer a idéia deste elemento para a cenografia, o aluno fez referência a árvore do pecado, do mito de Adão e Eva, e escolheu representar este elemento em uma escala maior do que as equivalências de uma escala real. Ao submeter o espectador a uma experiência de percepção de um mundo em proporções maiores do que o percebemos, faz com este jogo de escala que o cenário corrobore para a percepção que temos de um mundo divino, onde o religioso está maior e acima de nós.

A função original desta estrutura era abrigar a cabine do DJ, permitindo uma visão geral da pista, mas no desenvolvimento da estrutura o aluno entende que além da função de abrigar o DJ, a árvore pode como também na natureza, dar sombra. A partir desta decisão, João estudou por meio de uma série de desenhos, possíveis formas de sustentação que pudessem ser leves, que durante a noite fizessem parte da cenografia como elemento gráfico e durante do dia acumulassem a função de proteger os participantes da incidência do sol.

Apresento a seguir alguns desenhos selecionados para que o leitor possa acompanhar o processo de desenvolvimento desta etapa.



Figura 13 – Ilustração inicial da árvore para a pista de dança desenhada no bloco A3 de papel Kraft que o aluno levava para as aulas.

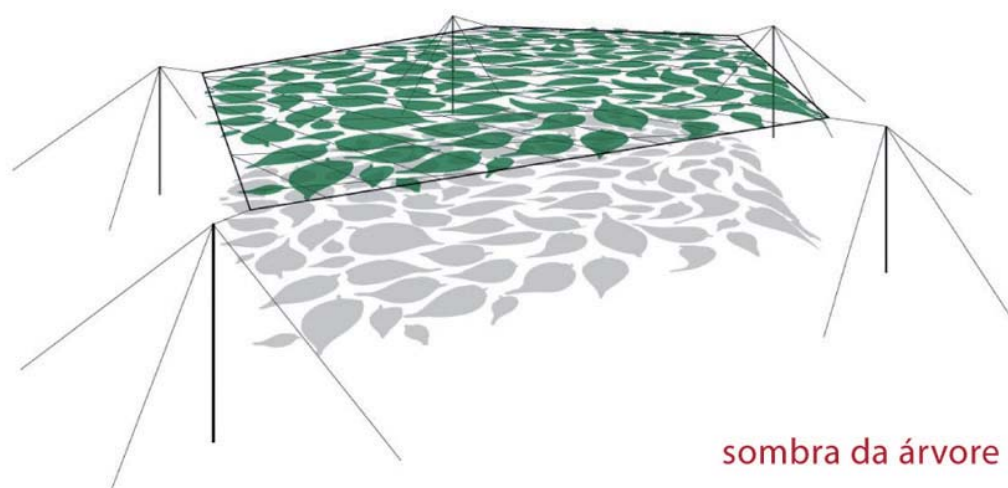


Figura 14 – Ilustração da árvore para a pista de dança contemplando a estrutura e reforçando a escala de representação adotada. Desenhos apresentados no relatório do aluno.

Árvore do Trance

modelo de isopor | vistas lateral e de topo



modelo de isopor | vista frontal



Figura 15 – Ilustração de representação da malha de folhas com a projeção da sombra com a intenção de dar conforto aos participantes. Desenho apresentado no relatório do aluno.

Nos primeiros desenhos, maçãs são aplicadas na estrutura da árvore, reforçando a referência mítica, mas ao inserir no conceito a idéia de uma estrutura tensionada para fixar as folhas e fazer sombra e dar abrigo, a idéia das maçãs do pecado ficaram comprometidas. O aluno retoma esta idéia no segundo semestre trazendo este elemento com mais força na cenografia, e veremos mais a frente esta transformação. Por hora, o que ficou definido foi o sistema de sustentação desta malha que sustentaria as folhas fabricadas em lona para que resistissem ao tempo.

No primeiro período do desenvolvimento do projeto, a idéia da árvore ficou definida, mas ainda sem a ambientação do local onde estava aplicada. Além deste ambiente, o aluno trouxe a idéia de um labirinto de experiências sensoriais, o qual recebeu o

nome de *Brainstorming*¹¹, este espaço não ficou detalhado neste momento, mas teve seu conceito de cenário definido.

Para o cérebro-labirinto, o aluno propôs fazer uma representação tridimensional do corte longitudinal de um cérebro, usando as dobras na massa encefálica como paredes de um labirinto. A proposta de ocupação do labirinto foi dividir sua área em 5 regiões, fazendo uma relação com os 5 sentidos. Estas áreas teriam cores diferentes para fazer a delimitação das experiências sensoriais e em cada região o participante poderia experimentar sensações associadas aos seus sentidos. Como referência para o projeto, o aluno trouxe trabalhos dos artistas plásticos Helio Oiticica e Anish Kapoor que realizaram obras onde o observador participa experimentando estímulos sensoriais.

Além do bloco de desenhos, o aluno passou a trazer para aula uma maquete de grandes proporções, pois mesmo projetando em escala, o território ocupado pela festa era de muitos quilômetros. A presença deste material em sala chamava a atenção dos demais alunos de maneira positiva, pois todos acabavam sendo envolvidos com o seu discurso de demonstração. Além da maquete algumas esculturas que também pertenciam ao projeto eram trazidas pelo aluno, causando a mesma curiosidade.



Figura 16 – maquete esquema para criação do cérebro. Nota: A base desta maquete é composta por 3 placas de isopor, atingindo a medida de 1,5 x 1,0 m.

¹¹ O termo é usado para designar uma atividade de geração de idéias em processos de criação. Muito utilizada no campo do Design esta técnica é traduzida como tempestade cerebral.

Todas as escolhas do aluno para os elementos cenográficos foram fundamentadas e projetadas de maneira que se tornaram possíveis de execução com as técnicas de cenografia. Durante o relato na sala de aula João recorreu a referências de execução de cenários de escolas de samba, fundamentou a escolha dos materiais e realizou cálculos de peso e proporção com desenvoltura. Apresentou trabalhos de artistas e de designers destacando os pontos em que estes faziam relação com o seu projeto. Fica explícito aqui que as experiências com disciplinas da grade curricular e com trabalhos extra-curriculares formaram um corpo de conhecimento fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Gostaria de fazer referência a questão do espaço de experimentação reivindicado por Winnicott, onde as duas realidades relacionam-se por meio da articulação de um objeto transicional e que aqui reivindico a importância do objeto de projeto em Design em desenvolvimento por João como um articulador das realidades do aluno no ato de projetar. Ao apresentar referências do mito de Adão e Eva e do jogo de escala entre os objetos cênicos e os participantes da festa, João recorreu a referências de uma realidade externa, totalmente palpável e possível de verificação, mas também apresentou referências que são carregadas de sentimentos e experiências que são parte de uma realidade interna com estes referenciais introjetados. Segundo Fayga, em seu estudo sobre os processos de criação, “O criar só pode ser visto em um sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam.” (Ostrower, 1989; p.5) No relato de projeto em seu relatório João deixa claro algumas destas referências ao descrever o que o fez escolher o estilo da árvore a ser construída, reforçando o pensamento de Fayga.

“Por muito tempo procurei o formato da árvore da pista. Pesquisei espécies pela internet e por livros, mas foi uma árvore que eu encontrei de férias em Buenos Aires que me convenceu. Talvez porque tenha visto ao vivo, mas aquela monstruosidade me cativou. Meu modelo em isopor foi inspirado em desenhos feitos a partir da análise destas fotos.” (Lobato, 2008; p.36)

Para ilustrar o relato e o processo de desenvolvimento do projeto coloco a seguir a imagem da árvore de Buenos Aires, e os desenhos apresentados.

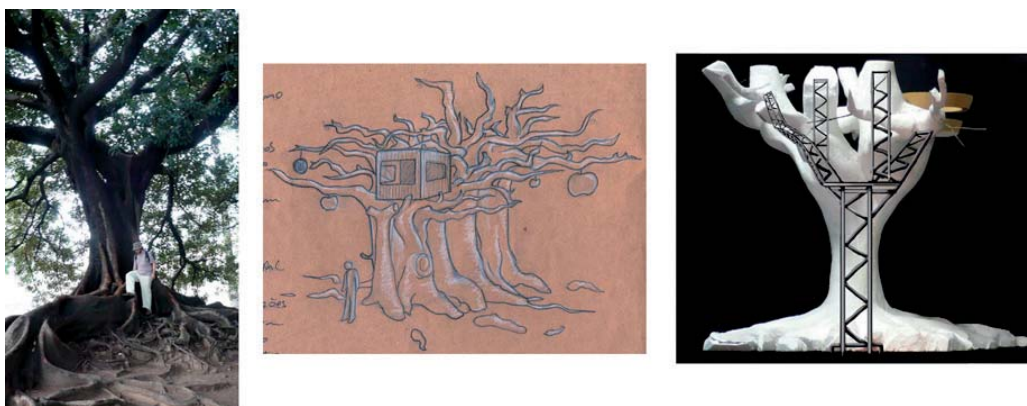


Figura 17 – 3 estágios da árvore como objeto de projeto.

Segundo semestre

No início do segundo semestre, a etapa de proposta compreendeu para o aluno, apenas uma validação do trabalho que já estava em andamento, uma vez que seu orientador, co-orientador e tema do projeto não foram alterados. Mais uma vez a redação do documento foi um ponto de dificuldade. Este aspecto será discutido mais a frente.

Após esta fase, o aluno retomou o ambiente da pista de dança e resgatou a idéia das maçãs. No início do desenvolvimento deste ambiente, as maçãs estavam dispostas na copa da árvore, mas existia ali algo que o incomodava: a representação infantil da mesma. A possibilidade de relação de uma árvore cenográfica adornada com maçãs penduradas, com a representação de uma macieira como nos desenhos de criança, trazia um incômodo ao aluno, pois para ele as maçãs cenográficas não eram frutas no pomar, e sim faziam referência ao mito de Adão e Eva e representavam o pecado.

Voltando para o estudo do ambiente da pista de dança, sentiu necessidade de preencher o enorme espaço com elementos cenográficos complementares e então resgatou a idéia da maçã como espaços de convivência ao redor da pista. Para que esta representação ficasse mais próxima do entendimento de pecado, João definiu duas estruturas de maçã, uma para as que ficariam no topo, presas na árvore e outra para as que seriam posicionadas no chão como espaços de convivência. As maçãs seriam estruturas ocas revestidas de material translúcido. Durante o dia, a luz externa velaria o segredo das maçãs e durante a noite com a penumbra do ambiente, as maçãs estariam acessas revelando para o espectador da festa, silhuetas de homens e mulheres em posições sensuais que fariam referência ao pecado. Nas maçãs do topo as silhuetas seriam produzidas pela contra-luz de bonecos cenográficos e nas maçãs do chão seriam produzidas pelos participantes da festa. A maçã então sai do patamar de fruta e entra na representação do pecado.

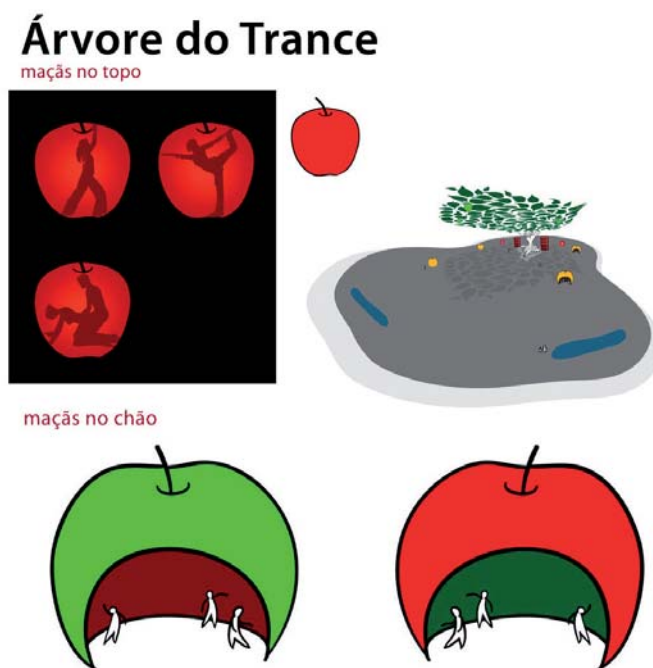


Figura 18 – Representação das maçãs do pecado apresentadas no relatório do aluno.

Com o andamento do projeto, o labirinto começou a tomar corpo tornando-se uma peça de complexidade alta. Contudo, o exercício realizado para estabelecer os espaços de estímulos sensoriais para o labirinto permitiu que alguns materiais fossem utilizados para outros ambientes. A cada atividade criada para o labirinto, uma série de materiais e acabamentos eram descobertos e propostos fazendo esta peça ter influência em todo o resto. Antes de descrever o labirinto, suas propostas de ambiente e suas influências, faço um pequeno resumos de cada um dos espaços propostos.

Para retomarmos o conjunto do projeto, vale lembrar que o espaço que abrigaria a festa seria uma fazenda em Minas. Nesta fazenda seria montada a estrutura do evento com camping, restaurante, pista de dança, *Chillout*, e labirinto. Em seu trabalho João propôs detalhar a pista, o *Chillout* e o labirinto. A pista de dança teria como cenário a árvore do pecado, o labirinto com o título de *Brainstorming* seria um espaço de convivência com experiências sensoriais e o *Chillout* segunda pista de dança para um estilo de música eletrônica mais lenta, teria como cenário um profeta, como o aluno definiu: “deitar nas barbas do profeta”. Neste espaço, a barba do profeta tomaria a forma de um grande pufe recheado com as sobras do isopor usado para esculpir todas as peças cenográficas de grande formato. Além destes ambientes já mencionados, João propôs que os chuveiros que refrescariam os participantes, tomassem a forma de um braço onde a água desceria pela mão, fazendo com que a sensação refrescante viesse pelas “mãos de Deus” (grifo do autor).

Diante do enorme desafio de detalhar todos esses ambientes, o aluno começou a se preparar para a pré-banca. Para esta etapa sugerimos que ele fosse fechando cada ambiente por vez. O primeiro deles a ficar configurado foi a pista de dança. O segundo, em andamento, que deveria ser definido para a pré-banca foi o *Chillout*.

Em festivais desse estilo, o ambiente do *Chillout* tem a música eletrônica num ritmo mais lento e geralmente é decorado com almofadas, redes ou esteiras para que os participantes possam desfrutar de um local mais aconchegante e calmo. Como as ambientações estavam sendo projetadas em grande escala com técnicas de escultura em isopor, João propôs fazer um ambiente que aproveitasse as sobras deste material. Para isto criou “As barbas do profeta”, uma representação tridimensional da cabeça de um profeta, onde a sua barba seria um grande pufe recheado com as sobras de isopor. Na sua boca seria instalada a cabine do DJ, “coordenando a celebração” (Lobato, 2008; p.32). Ao redor da cabeça, as duas mãos do profeta estariam elevadas aos céus, e acima delas estariam as caixas de som como se o profeta as reverenciasse. Este espaço seria coberto por um duomo¹² de bambu, onde as faces de sua estrutura seriam revestidas de tecido, possibilitando realizar dupla função. Decoraria o ambiente e colaboraria para o isolamento do som da pista, tanto para o som externo não entrar como para o interno não sair (grifo do autor).

¹² Cobertura de forma curva executada com material translúcido, para iluminação do interior de uma edificação.

Chillout

desenho esquemático

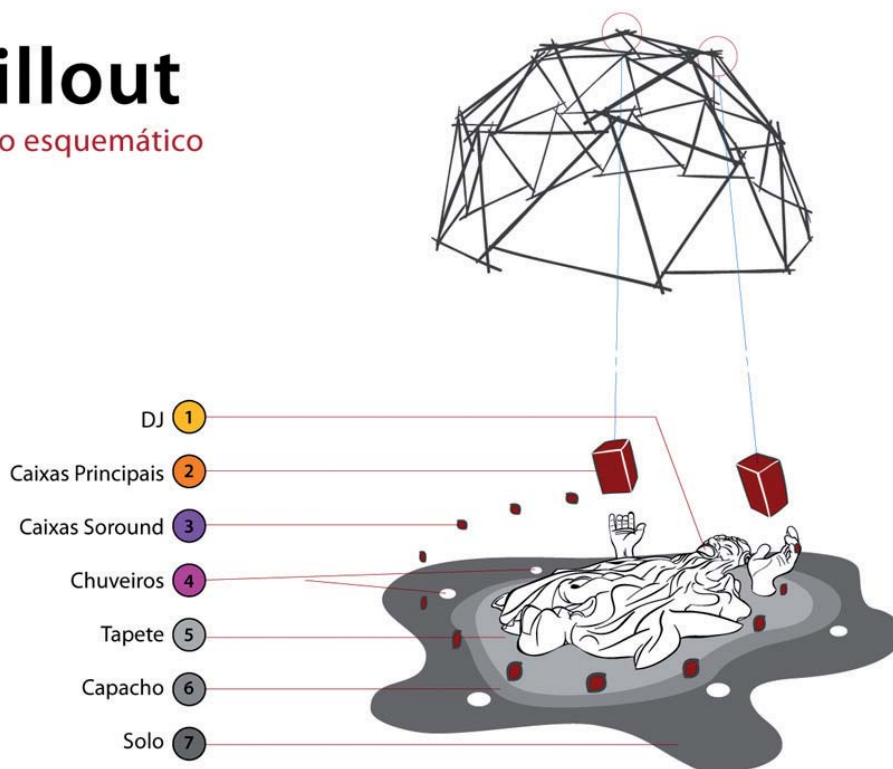


Figura 19 – Desenho esquemático do *Chillout* apresentado no relatório do aluno.

Como na pista de dança, o *Chillout* também sofreu influência dos espaços sensoriais do labirinto. Neste cenário foram incorporados cinco chuveiros para que os participantes pudessem lavar seus pés antes de entrarem no duomo. Como o terreno da fazenda onde este espaço seria instalado é de grama e terra, João propôs a colocação de um grande capacho para a limpeza dos pés e um tapete macio de trapos de malha. Estas duas superfícies estariam colocadas em sequência com a intenção de estimular o tato dos pés por meio da textura do material, além de exercer a função de limpar os excessos de terra antes do participante usar os pufes. Como referência para o tapete de malha, João se baseou “nos tapetes da estrada de Petrópolis”¹³.

Com o problema do calor gerado pelas horas de dança noturna e pela incidência do sol na pista pela manhã, o aluno propôs um chuveiro com a forma de uma mão, batizado de mão de Deus. Todas as peças então foram ganhando referências a religião e reforçando o tema título Paraíso. O chuveiro de Deus seria composto por dois antebraços e mãos posicionados nas duas extremidades da pista de dança, com 15 metros de comprimento e 4,5 metros de altura. Pela superfície da mão estariam instalados vários chuveiros com sensores que banhariam o público a medida que parassem em baixo da mão. O aluno trouxe referências de esculturas clássicas e renascentistas, e a partir destas referências decidiu fazer a estrutura em branco para remeter ao mármo-

¹³ Ao longo da estrada que liga o Rio de Janeiro a cidade de Petrópolis, na região serrana do estado, artesãos exibem e vendem tapetes artesanais construídos a partir da sobra de tecido de malha, material muito utilizado pelas confecções instaladas na cidade serrana. A característica mais marcante deste objeto é a sua maciez e a sua superfície composta de inúmeras tiras do tecido de malha.

re e ao divino: “No paraíso que estou idealizando, esta água divina, literalmente, cai da mão de Deus”. (Lobato, 2008; p. 44)



Figura 20 – Desenho de representação do chuveiro de Deus.

Na etapa de desenvolvimento do projeto que antecedeu a pré-banca, o aluno trazia para as aulas as esculturas (com aproximadamente 0,6m) e os desenhos em grande escala, causando uma excitação na turma, pois além de ser um aluno popular, seus desenhos e esculturas eram admirados por todos. Todas as questões estruturais e de materiais destes ambientes relatados sempre foram apresentados, fundamentados e defendidos com propriedade.

Ao trazer os modelos, muitos alunos queriam fazer perguntas e tirar dúvidas em relação a construção do objeto. Nestes momentos João dispunha-se a explicar com detalhes como era o processo de construção dos modelos e a transposição para as peças de grande formato. Uma das frases que ele repetiu algumas vezes foi de seu colaborador Carlos Poggi, “Para se esculpir o cavalo, basta pensar e visualizar tudo aquilo que não é cavalo”.



Figura 21 – Fotografia do processo de construção do modelo do chuveiro “Mão de Deus” feito a partir de um bloco de isopor.



Figura 22 – Fotografia do modelo de isopor esculpido.

Na etapa de pré-banca deste semestre, o aluno deveria assistir algumas bancas para comentar, mas novamente não compareceu a aula que estes comentários foram feitos. Porém, no decorrer do semestre citou alguns trabalhos, e apresentações mostrando que havia comparecido a algumas bancas.

No final deste semestre, após a etapa das pré-bancas, João sofreu um acidente e teve o braço imobilizado, comprometendo o andamento da produção da maquete do labirinto e alguns desenhos, mas compareceu a aula participando dos comentários.

A maior dificuldade era convencê-lo a terminar uma coisa de cada vez, pois a cada aula ele trazia uma novidade que era incorporada ao projeto. Muitas vezes olhamos para o cronograma com a finalidade de planejar o andamento do projeto e definir as etapas a serem cumpridas com o propósito de fechar o conteúdo, mas muitas vezes o aluno trazia novidades para incorporar ao conteúdo já definido e nem por isso seu cronograma ficava comprometido.

Terceiro semestre

Este foi o último semestre do aluno no PPD-CV Conclusão. Sua proposta foi a mesma do semestre anterior, sem nenhuma modificação. O projeto neste ponto estava adiantado, mas sempre sofrendo a ameaça de novas inclusões. Refiro-me as inclusões como ameaças pois neste momento o tempo começou a ficar curto para a realização de tantos detalhes. Neste semestre o labirinto tomou sua forma final. Durante os semestres anteriores este espaço foi construído com uma intensa eferescência de idéias para a definição dos ambientes internos, e muitas soluções para os espaços sensoriais foram incorporadas aos demais ambientes propostos. As caixas de som da pista de dança receberam o revestimento com os tapetes de trapos de malha, ganhando textura, cor e movimento, uma vez que o trepidar dos graves da música eletrônica iria fazer tremer os pequenos pedaços de tecido criando uma superfície que indicaria visualmente a presença de ondas sonoras, em uma transposição do tátil

invisível para o tátil visível: a vibração sonora ganhou tratamento gráfico. Os tapetes do *Chillout* seguiram a linha sensorial buscando por meio das texturas do capacho e do tapete de trapos um resultado gráfico aliado a função de limpeza e “carinho” com os pés. Com a quantidade de experiências listadas para o labirinto estava difícil recortar as atividades a serem detalhadas. O bloco de papel Kraft adotado pelo aluno tornou-se um tutorial de exemplos.

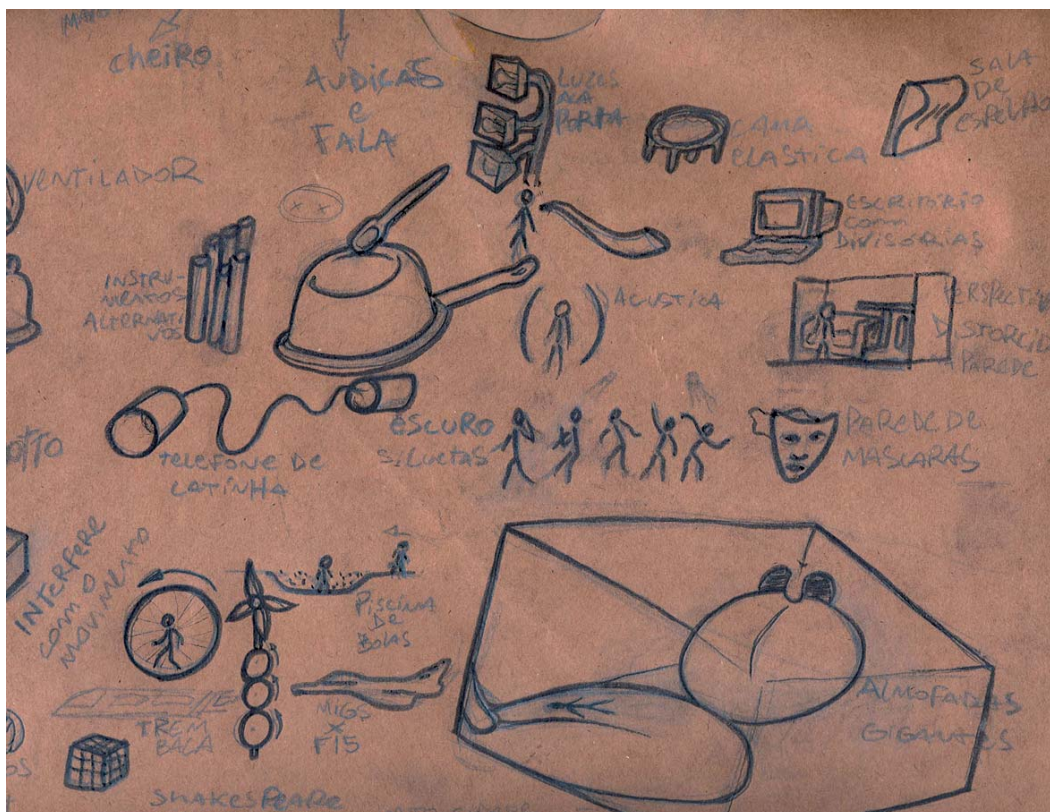


Figura 23 – Detalhe do bloco do aluno com o registro das experiências para o labirinto.

O principal passo para o recorte das áreas do labirinto foram as divisões internas da representação do cérebro. No início do projeto o cérebro tinha muitas divisões e aproximava-se de uma representação real do cérebro, mas no desenvolvimento do projeto, com a complexidade das divisões e também com o tempo se esgotando, o aluno propôs uma divisão mais simplificada mantendo as 5 regiões sensoriais.



Figura 24 – Divisão inicial proposta para os 5 sentidos, com mais divisões.

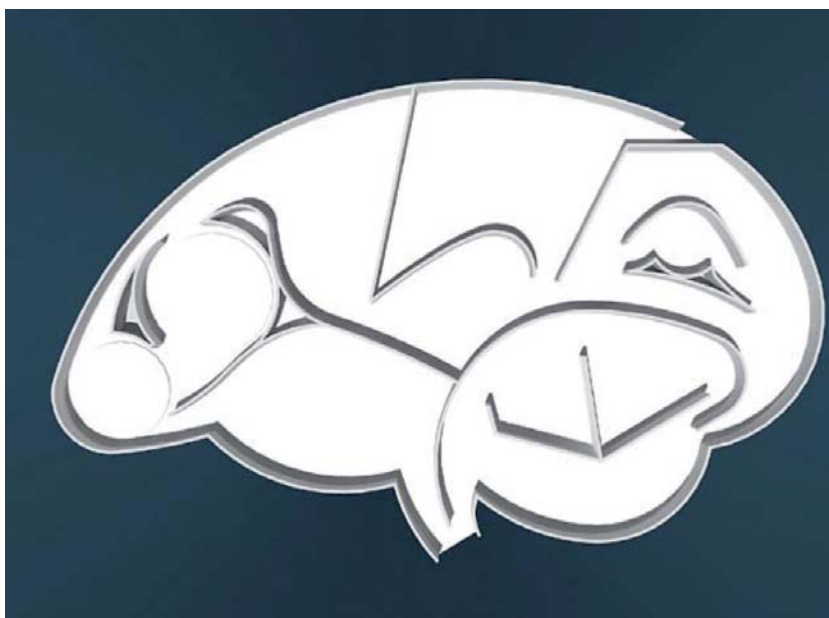


Figura 25 – Divisão simplificada, favorecendo a divisão de grandes áreas de experiências sensoriais com poucas divisões internas.

No período que antecedeu a pré-banca, o aluno definiu que experiências seriam detalhadas. Na pré-banca João compareceu com vários destes materiais em construção e apresentou seu projeto com segurança, justificando suas escolhas e fazendo referências a textos da literatura brasileira. Discorreu sobre sua justificativa sobre o pecado, fazendo referências ao mito de Adão e Eva, além de citar o Diabo pelo texto Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa.

Ao recorrer a estas referências, o aluno, a meu ver, se expressa por meio de imagens mentais construídas por símbolos introjetados, pertencentes a sua realidade interna, dialogando com os elementos externos contidos em sua cultura.

Com a complexidade do trabalho exposto na banca os professores que estavam avaliando sugeriram que o aluno não fizesse o labirinto, mas este não ficou satisfeito

com a sugestão e chegou a ventilar a possibilidade de ficar mais um semestre para poder terminar tudo. A banca, então, sugeriu que ele terminasse os ambientes que estavam praticamente finalizados e quando estivessem terminados, concluísse o labirinto, como um espaço “bônus” do projeto, uma vez que ele já tinha atingido todos os requisitos de um projeto de conclusão.

Retomando o trabalho no período pós pré-banca, João foi orientado a concluir as pendências dos ambientes que estavam em fase final para então concluir o labirinto. Nesta fase ele começou a trabalhar em um Studio que fazia projetos de eventos, onde eram construídos as maquetes dos eventos em ambiente virtual. Ao entrar em contato com esta possibilidade de representação, chamou um dos colegas de trabalho para ajudar a montar a maquete virtual do labirinto, o que possibilitaria um tempo de montagem menor do que a maquete física que ele estava fazendo. Devido as proporções do evento, onde a área ocupada era de quilômetros, a representação na escala 1:100 ainda deixava o tamanho final da maquete muito grande, dificultando a montagem e o transporte da mesma. Com a possibilidade de realizar em software 3D, a representação do ambiente ganhou agilidade e com a possibilidade de uso dos layouts que já estavam realizados em pranchas.

O próximo passo foi definir os espaços do labirinto e sua correspondência com as áreas dos 5 sentidos. Para cada área do cérebro foi definida uma cor e uma série de atividades que tinham relação com o sentido em questão. O fato da representação ter sido feita no computador permitiu ao aluno retomar algumas idéias que haviam sido abandonadas, uma vez que a complexidade na utilização de alguns materiais para a construção da maquete física em escala reduzida, requeria um tempo maior para a realização, inviabilizando o cumprimento desta etapa.

A seguir apresento algumas imagens que ilustram o desenvolvimento do labirinto. Observe que no esquema de construção da maquete eletrônica (figura 25), o aluno faz a transposição do caderno de papel kraft, onde eram feitos os rascunhos do projeto, para o ambiente digital. O esquema do labirinto apesar de estar em arquivo digital é comentado como um desenho fora desta tecnologia. No lugar de apagar as áreas indesejáveis, o aluno risca com traço vermelho, como num bloco de desenho, as áreas que devem ser retiradas, além de acrescentar os comentários do que deve ser modificado como as notas que fazia no seu bloco de papel.

Este documento comentado foi utilizado como veículo de comunicação entre o aluno e um colega de trabalho que estava executando a maquete virtual a partir das direções traçadas por João. Ao decidir não executar a maquete virtual e solicitar a colaboração de um profissional, João demonstra sua capacidade de coordenar, gerenciar e dirigir uma equipe.

William R. Miller em seu artigo A Definição de Design, enfatiza “a importância do entendimento que o processo de pensamento no design envolve uma grande variedade de estruturas processuais e, desta forma, não pode estar restrito a uma única metodologia em particular” (Miller, 1988) (grifo meu).

A maquete física apesar de não ter sido construída por completo, serviu de experimentação para a criação dos ambientes, estas referências podem ser comparadas com o registro fotográfico das duas maquetes (figuras 26 e 27).

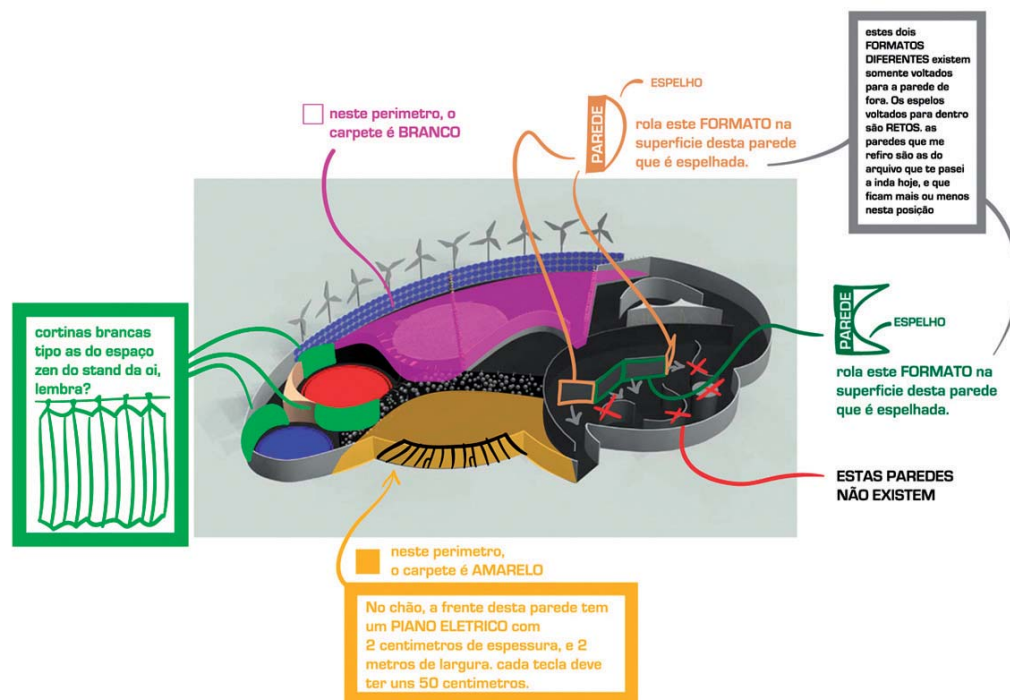


Figura 26 – Esquema digital usando a maquete virtual para a distribuição das atividades no labirinto e veículo de comunicação com a equipe de colaboradores. Imagem do relatório do aluno.

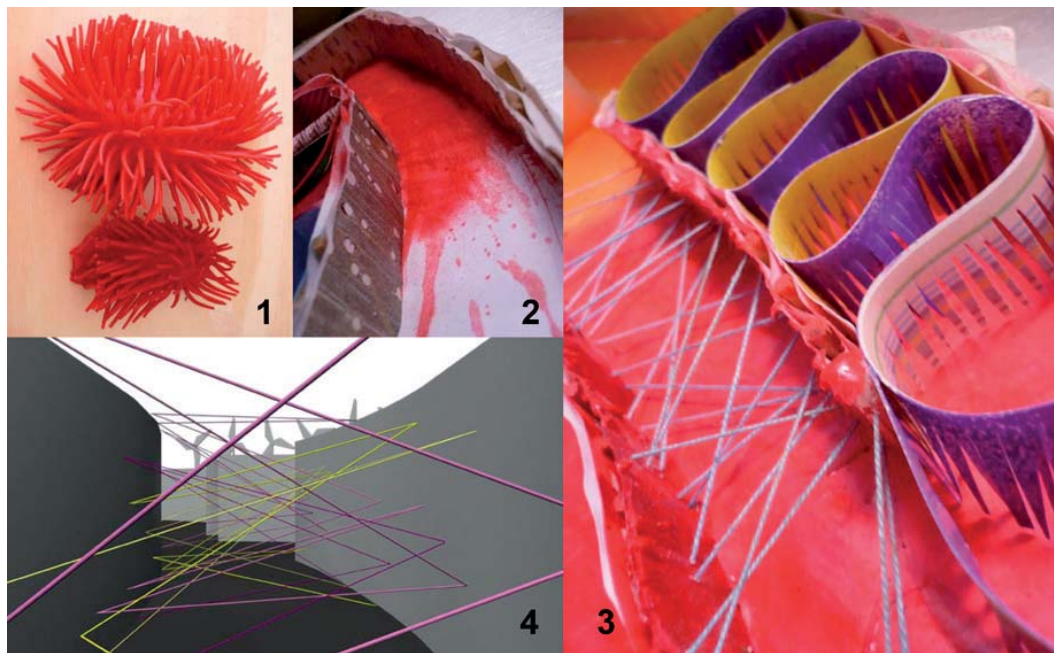


Figura 27 – Imagens da maquete física (1, 2 e 3) e tela da mesma representação em 3D (4).

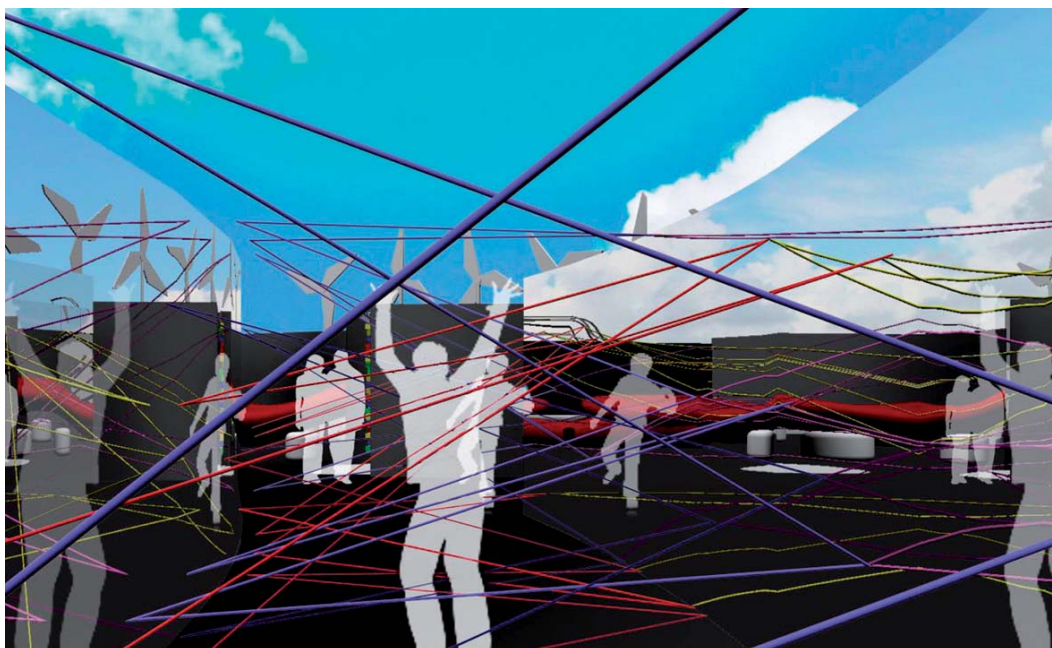


Figura 28 – Tela da representação em 3D do espaço relacionado ao tato na maquete virtual.

Na imagem acima podemos ver como o aluno representou digitalmente os materiais que ele havia pensado nos estudos e na maquete física.

Com o projeto do labirinto encaminhado e já definido, João recorreu ao LILD - Laboratório de Investigação em Living Design, coordenado pelo Prof. Dr. José Luiz Mendes Ripper, da linha de pesquisa Design: Tecnologia, Educação e Sociedade, para ter informações sobre o bambu, material que ele escolheu para realizar o duomo. A partir deste encontro o aluno incorporou ao seu projeto a técnica construtiva de duomos elaborada no LILD, prevendo um protótipo neste material.

No período que antecedeu a banca, o aluno explicitou sua insegurança para a redação do relatório final que é um memorial do projeto, onde todo o processo de desenvolvimento deve estar registrado. O que era alegado era que quando ele tinha que me contar sobre o processo de desenvolvimento, ele conseguia ordenar os fatos e fazer a defesa, mas que quando ele sentava na frente do computador, todo o texto desaparecia da cabeça. Sugeri que ele contasse para alguém o projeto gravando a conversa e depois fizesse a transposição para o documento textual. A sugestão funcionou, e em determinado momento o aluno questionou o porque da entrega de um documento impresso, sugerindo que seu relatório pudesse ser um vídeo da gravação desta entrevista. Como esta forma de documento não está prevista nas normas da disciplina, João transcreveu esta narrativa para um documento a ser impresso, para então diagramar em forma de memorial.

A banca final do João foi um evento a parte. Seus amigos e seus pais compareceram para assistir, lotando a sala. Ele levou para a apresentação todos os modelos em isopor, desenhos e um exemplo do duomo em bambu. Sua apresentação foi bem estruturada, e ele fez referências a projetos e artistas que o influenciaram na constru-

ção de seu projeto. Discorreu sobre as etapas percorridas com segurança e fluidez, mostrando dominar o seu projeto. Os comentários que foram feitos pelos membros da banca, composta por três professores, reforçaram a importância do projeto e a habilidade do aluno.

O protótipo do duomo foi apresentado como maquete em escala, no que diz respeito ao seu tamanho final, mas os módulos triangulares de bambu que somados formariam a estrutura peça, não estavam na mesma escala que a peça montada.

Um dos membros da banca questionou a construção física do modelo apresentado, uma vez que se fossemos reproduzir a partir desta maquete, a estrutura não iria estar de acordo com o tamanho final. João neste momento, argumentou que tinha feito desta forma para que todos pudessem ver a construção numa escala que favorecesse a visualização do encontro dos bambus, mas que no resultado final a divisão geométrica seria realizada de acordo com o tamanho da forma geodésica¹⁴ projetada.

Discorrendo sobre a técnica, exemplificou no quadro negro como seria a divisão. Neste momento, o professor interrompeu seu discurso explicando que ele (o aluno) já havia provado que dominava a técnica e que a explicação já havia atendido a dúvida que existia. Destaco aqui a tomada de decisão consciente e informada do aluno em escolher a melhor escala para demonstrar com o bambu, material que seria utilizado na construção real, os encaixes da estrutura modular. Caso ele escolhesse manter a escala dos módulos idêntica a escala da peça final, os módulos ficariam pequenos demais para serem feitos em bambu e então João teria que substituir o material escolhido para o duomo por qualquer outro material que fizesse a demonstração cenográfica do bambu.

Os únicos comentários negativos, foram em relação a revisão ortográfica do relatório. Os erros ortográficos demonstram a real dificuldade do aluno na redação do documento, mas isto não prejudicou seu projeto. A nota final do aluno foi 10,0.

Encarei este projeto como uma efervescência de idéias que, ao contrário do que algumas vezes presenciamos, não foram descabidas e equivocadas, e sim totalmente fundamentadas por conhecimento de diversas áreas. Posso trazer como exemplo a “Mão de Deus”, um chuveiro gigante onde os frequentadores da festa poderiam refrescar-se. Além da beleza plástica, a peça seria esculpida ao redor de uma estrutura metálica com cálculos precisos para atender a demanda do projeto e finalizada com a mesma técnica utilizada por carnavalescos nos grandes carros alegóricos. João não só apresentava as propostas pertinentes a comunicação visual, como as fundamentava com conhecimentos relacionados à configuração de objetos tridimensionais que adquiriu nas disciplinas cursadas na habilitação de Projeto de Produto¹⁵. A dificuldade enfrentada era convencer ao aluno a abrir mão do detalhamento de todas as idéias e

¹⁴ Sobre uma superfície, curva cuja normal principal coincide, em cada ponto, com a normal a essa superfície. Numa esfera por exemplo, as geodésicas são as circunferências de grandes círculos. (Novo Dicionário Aurélio – 3ª edição revista e atualizada)

¹⁵ Habilitação que dividia com comunicação visual as categorias de formação do Design no currículo da PUC-RIO até o currículo de 2007. I.

apresentar um panorama do evento, detalhando apenas o espaço que seria a pista de dança principal. No final do projeto foram apresentados 3 detalhamentos, todos eles com a complexidade de projetos únicos.

Em todo o desenvolvimento do projeto ao longo dos 3 semestres cursados, João recorreu a consultoria de professores do quadro principal para assuntos específicos, amadurecendo suas escolhas e interagindo com a turma sempre que estava presente nas aulas.

Pude notar ao longo os semestres, que a chegada de João na turma sempre descontraía a aula, sendo que algumas vezes a professora precisava pedir para que os alunos diminuíssem o volume da fala, lembrando que a sala era dividida com outras turmas de projeto de conclusão. Alguns alunos faziam comentários como “o João é uma figura”, “o João é muito doido” e “o João é muito engraçado”, compartilhando a ideia de que a presença dele era boa na turma. Esta descontração que era estabelecida com a sua presença beneficiava o andamento da aula pois os demais alunos sentiam-se a vontade para opinar nos projetos em desenvolvimento e muitos deles ao ver os materiais que o aluno trazia para a aula, sentiam-se incentivados a trazer seus experimentos também.

Cabe aqui uma pergunta: até que ponto um aluno como este muda o comportamento dos alunos de turma, contribuindo para o conjunto? Como observei a turma da professora Izabel ao longo de 4 semestres, tive oportunidade de ver outras composições de turma. Sinto que cada turma toma um formato de acordo com o conjunto de alunos ali inscritos e que este formato pode ser alterado de acordo com a participação de um único aluno. João, por certo, propiciou a ocorrência de uma de turma mais pró-ativa, e posso dizer que desta leva de alunos nasceram projetos muito bons.

3.2.2 Entre Quatro Paredes – Kelly Andreolli

Primeiro semestre

Este projeto também foi desenvolvido em 3 semestres com um andamento bem diferente do projeto apresentado no tópico anterior. Originalmente Kelly havia se preparado para cursar em 2 semestres, porém no decorrer do trajeto decidiu estender por mais 1 semestre.

Como no projeto da festa Trance, a aluna trouxe um tema que havia sido desenvolvido em outra disciplina, mas neste caso a disciplina de partida foi Laboratório de Representação Gráfica II¹⁶. Para aquela disciplina a aluna desenvolveu um projeto de investigação gráfica, tomando como tema a palavra “prostituta”. Teve por ponto de partida uma investigação sobre diferentes desenhos e texturas de rendas que são aplicadas em roupas íntimas femininas, material com forte apelo sensual, gerando uma série de desenhos produzidos com diferentes técnicas, como monotipia, serigrafia e carimbo. Desta investigação, Kelly construiu uma ilustração composta pela abstração de símbolos eróticos, como pênis e vagina, que pouco eram percebidos quando apresentados em conjunto.

¹⁶ Código da disciplina ART1112

Na imagem abaixo podemos ver a ilustração, resultado da investigação para a disciplina de Representação Gráfica, que se tornou ponto de partida para o desenvolvimento do projeto de conclusão.



Figura 29 – Detalhe da ilustração em nanquim, desenvolvida na disciplina de Laboratório de Representação Gráfica II.

Para a etapa da proposta da disciplina de PPD-CV Conclusão, Kelly mostrou-se em dúvida em relação à escolha do tema de projeto, então a professora Izabel solicitou que ela trouxesse o material, ao qual ela se referia, para que fosse possível avaliar e identificar possíveis desdobramentos.

Na aula seguinte, a aluna apresentou o projeto desenvolvido anteriormente na disciplina de Representação Gráfica, inclusive com as experimentações gráficas impressas nas diferentes técnicas. A partir da apresentação, a professora estimulou um debate sobre o material apresentado e Kelly discorreu sobre os caminhos que ela achava interessante para adotar no desenvolvimento do futuro projeto. Uma das opções discutidas e que foi fortemente defendida pela aluna, foi o interesse em desenvolver um projeto de estampas para roupa íntima feminina. Kelly demonstrou enorme interesse pela dualidade de peças íntimas que atendem ao uso, mas jogam com a fantasia, sensualidade e erotismo.

Kelly então decidiu pesquisar o universo sensual-erótico e reafirmou a intenção de desenvolver este tema dêem seu projeto de conclusão. Como a aluna não havia decidido exatamente que problema de projeto estava delimitando e, havia decidido até

aquele momento desenvolver o projeto de conclusão em dois semestres, a proposta entregue foi desenvolver uma estampa com motivos eróticos, sensuais e românticos.

O decorrer deste primeiro semestre não foi produtivo, pois a aluna pouco compareceu às aulas e quando esteve presente só comentou sobre as leituras que fez, não apresentando nenhum material gráfico.

Este é um dos maiores problemas enfrentados pelos professores tutores na disciplina de PPD-CV Conclusão, pois como administrativamente não existe uma ferramenta de avaliação, pois o recurso administrativo para a realização da disciplina em mais semestres é o cancelamento e rematrícula no semestre seguinte para efetivamente cumprir a disciplina, neste primeiro semestre o envolvimento do aluno com o projeto muitas vezes corre em um tempo que não é benéfico para o desenvolvimento do trabalho. A idéia do recurso de cancelamento para que o aluno tenha um ano letivo para a realização de seu projeto de conclusão acaba não sendo usado com eficácia pela maioria dos alunos. Mesmo aqueles alunos que estão empenhados e produzem neste primeiro semestre, não conseguem manter um ritmo constante de produção e acabam sobrecarregando o segundo semestre com as tarefas que não realizaram adequadamente.

Este primeiro semestre da Kelly foi muito aquém do esperado.

Segundo semestre

Neste semestre, tive dúvidas se Kelly iria matricular-se na mesma turma, pois alguns alunos chegam a fazer o primeiro semestre de desenvolvimento do projeto de conclusão com um determinado professor e no semestre seguinte escolhem outro professor tutor. Durante os quatro semestres em que acompanhei esta turma, este fato só aconteceu uma vez.

No primeiro dia de aula Kelly retornou com a mesma incerteza de possibilidade de desdobramento do tema, porém neste dia tínhamos uma aluna que era orientada pela professora Izabel e que participou da aula. Quando Kelly expôs seu tema e sua pesquisa, uma aluna ouvinte falou de um projeto de intervenção gráfica que estava acontecendo no Hotel Paris na Praça Tiradentes no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Esta região é conhecida com zona de prostituição e os pequenos hotéis no entorno da praça dão suporte a demanda da profissão.

O projeto de intervenção em questão tinha como objetivo revitalizar a região por meio de exposições de artes visuais e o Hotel Paris foi um ponto de intervenção, permitindo que artistas gráficos interviessem na ambientação dos quartos que estavam em uso. A cada mês uma festa era realizada divulgando os trabalhos que lá estavam expostos. A aluna ouvinte se prontificou a fornecer os contatos da produção do projeto do hotel para Kelly, que adotou esta possibilidade como um possível desdobramento do seu tema.

Destaco aqui o ambiente descontraído que se instaurou na aula e que permitiu que inúmeras discussões sobre as possibilidades de intervenção pudessem ser feitas.

Na aula seguinte Kelly já havia conversado com a produção do evento e apresen-

tou as regras para a ocupação da intervenção artística em um quarto, além de trazer as considerações da sua orientadora. Nesta aula ela formalizou sua proposta de projeto, que a partir deste momento passou a ser um projeto de ambientação para um quarto de hotel, muito utilizado pelas prostitutas, universo que ela já havia pesquisado para a disciplina de Representação Gráfica II.

A aluna apresentou as sugestões de sua orientadora, que havia considerado o desejo inicial de Kelly no desenvolvimento de estampas com o tema erótico-sensual-romântico, sugerindo a ela que desenvolvesse a padronagem dos lençóis que poderiam ser usados no quarto do Hotel Paris. Sua orientadora também enfatizou a possibilidade da aluna comercializar as peças que seriam desenvolvidas para a ambientação do quarto.

Neste momento a aluna percebeu que o tempo que ela dispunha para o desenvolvimento do projeto era muito pequeno e chegou a comentar o desperdício de tempo no semestre anterior, porém ênfase aqui o comentário da aluna ouvinte sobre o Hotel Paris que funcionou como um elemento surpresa no projeto e que possivelmente Kelly sem este comentário teria desenvolvido um projeto de estampa para lingerie.

Diante desse impasse, a aluna decidiu prorrogar o seu projeto por mais um semestre e enfrentar o desafio de fazer um trabalho com complexidade maior e mais prazeroso. Kelly confessou ter interesse em desenvolver projetos de Design de superfície para ambientes domésticos.

Na etapa seguinte à proposta, Kelly me convidou para ser co-orientadora de seu projeto, o que achei interessante, pois poderia além de acompanhar, avaliar o quanto da minha presença no ambiente extra-aula poderia contribuir. Como eu já havia acompanhado o andamento do seu projeto no semestre anterior e visto que a ela tinha deixado de seguir um cronograma favorável, sugeri que ela criasse uma pasta ou bloco onde pudéssemos organizar todos os materiais e referências que tivessem relacionados com o tema.

Kelly optou pela pasta de folhas plásticas onde os desenhos, materiais, amostras, e demais referências poderiam estar reunidos em um só objeto, já que se escolhesse um bloco teria dificuldade de reunir os materiais com volumosos.

Até este ponto do projeto, Kelly havia decidido fazer a ambientação de um quarto do Hotel Paris com o tema erótico-sensual-romântico, mas ainda não havia realizado mentalmente como seria a transposição dos conceitos e do resultado de sua pesquisa para a representação gráfica e a ambientação do quarto. Foi quando então ela cumpriu a etapa da prancha A2.

Na etapa da prancha A2, Kelly apresentou uma colagem de exemplos fotográficos onde apareciam muitas mulheres com lingerie sensuais e no seu discurso de defesa do projeto as referências da sensualidade e do erótico sempre passavam pelos exemplos das lingerie. Ela usou tanto as referências das rendas deste tipo de vestimenta, que uma professora tutora que compartilhava a sala com a sua turma entendeu que ela queria fazer lingerie. Foi então que Kelly viu que o seu interesse para falar do

sensual, do romântico e do erótico sempre estava relacionado com lingerie, principalmente as que tinham rendas aplicadas. Neste dia, após a apresentação da prancha, retornamos para a mesa da aula e ela chegou a uma conclusão: de que iria tratar do erótico-sensual-romântico para a ambientação do quarto a partir da linguagem das rendas encontradas em lingerie femininas.



Figura 30 – Detalhe da prancha A2 com as referências de lingerie. Apresentado no relatório de projeto.

Tomando a renda como mote, Kelly retornou à mesma questão que ela havia tratado na disciplina de Representação Gráfica II, trazendo uma outra abordagem.

Destaco aqui a importância do exercício da prancha A2, pois apesar da prancha da aluna não estar funcionando como uma síntese de seu projeto, deflagrou, como um espelho, que questão o seu projeto estava tratando. Além da prancha ter exibido a Kelly uma realidade que ela não estava percebendo, o fato de ver as imagens reunidas e ter que fazer a defesa de seu projeto, fez com que ela reconhecesse na representação gráfica o que estava em sua *realidade interna* (grifo meu). Como o bebê que só é capaz de perceber o seio da mãe, como algo exterior a ele, a medida que está preparado para criá-lo naquele então (Winnicott, 1975). Segundo Michael Polanyi em *The Tacit Dimension* (1967) este reconhecimento é tácito, *já sabemos tacitamente aquilo que buscamos aprender*. (Schön, 2000; p. 75) (grifo meu)

Polanyi escreveu, por exemplo, sobre a virtuosidade extraordinária com a qual reconhecemos os rostos das pessoas que nos são familiares. Ele chamou a atenção para o fato de que, quando notamos um rosto familiar na multidão, nossa experiência de reconhecimento é imediata. Em geral, não estamos conscientes de qualquer raciocínio anterior ou de qualquer comparação desse rosto com outros rostos guardados na memória. Nós simplesmente vemos o rosto da pessoa que conhecemos. E se alguém nos perguntasse de que forma o fazemos, ou seja, como distinguimos um rosto particular de centenas de outros mais ou menos semelhantes a ele, provavelmente responderíamos que não sabemos. (Schön, 2000; p.29-30)

Este momento foi de grande importância para o trabalho de Kelly, e se olhado superficialmente esta iluminação da idéia de projeto parece como algo que surge, na verdade ela emerge como resultado de um exercício de ligações entre núcleos de conteúdo distantes e que foram conectados por uma centelha. Segundo Nigel Cross, em seu artigo ‘Creative Cognition in Design I: The Creative Leap’, o salto criativo não é exatamente um salto sobre a fenda entre análise e síntese, é como um jogo, uma interação através de uma ponte que une problema e solução. A ponte torna explícita a ligação satisfatória entre problema e solução e então há um reconhecimento de um conceito satisfatório propiciando o *insight* criativo. (Cross, 2007; p. 78)

Após este momento Kelly mostrou-se segura de seu projeto. O período da pré-banca se aproximou e ela percebeu que havia perdido muito tempo no primeiro semestre cursado e lamentou o atraso em que o seu projeto se encontrava. Após o *elemento surpresa* da aluna responsável pela indicação ao Hotel Paris, Kelly encontrou um caminho onde se sentiu motivada, porém o tempo disponível para a realização do projeto não era compatível com a meta que ela havia definido. Para que terminasse o projeto de acordo com o idealizado, seria necessário o cumprimento de mais um semestre, o que não seria permitido pelo fato dela ser bolsista. Alunos bolsistas só podem fazer o trancamento do PPD-CV Conclusão uma vez, sendo concedido o prazo de um ano, mais do que este tempo, perdem a bolsa. Diante deste impasse a professora Izabel instruiu a aluna a solicitar por meio de uma carta a Vice-Reitoria Comunitária a concessão de mais um semestre para a conclusão do projeto de graduação. Esta carta foi reiterada por uma carta da professora Izabel. A Vice-Reitoria deferiu o pedido e Kelly então pode seguir com o seu projeto e não precisou fazer a pré-banca.

A aluna aliviada com a permissão que havia recebido assistiu pré-bancas de colegas trazendo comentários consistentes e fez sugestão da metodologia que poderia adotar para o fechamento de seu projeto.

Logo após a fase das pré-bancas, a aluna propôs redesenhar a ilustração que havia feito para a disciplina de Representação Gráfica II, conciliando a representação gráfica dos símbolos eróticos (pênis e vagina) já apresentados naquela disciplina, com a linguagem dos ornamentos e das rendas existentes em lingerie. Em função disto, fez inúmeros desenhos que culminaram na decisão de realizar uma única ilustração que serviria de base para todas as aplicações de superfície da ambientação do quarto do Hotel Paris.

Ao adotar a linguagem sensual das lingerie, a sua ilustração ganhou leveza e feminilidade, suavizando o traço da ilustração que havia dado partida para este projeto. O desenho perdeu o tom erótico, quase agressivo, para ganhar poesia.



Figura 31 – A esquerda detalhe da ilustração que foi ponto de partida para o projeto de conclusão e a direita detalhe da ilustração final apresentada para o projeto de conclusão.

Paralelamente, Kelly fez a pedido da professora Izabel uma lista das possíveis objetos que pudessem compor o ambiente do quarto. Na lista apresentada constavam mais de 15 itens, e ela demonstrou não saber como decidir quais seriam desenvolvidos. Esta questão foi debatida em sala com os colegas e a orientação sugerida foi a criação de grupos de peças que pudessem funcionar em conjunto, uma vez que Kelly estava projetando um ambiente e não peças soltas de um mesmo tema. Diante deste caminho, a aluna fez arranjos formando grupos de objetos, sempre considerando o melhor conjunto para tornar o ambiente confortável.

Em função da escolha do melhor grupo de objetos cênicos para o quarto, Kelly foi ao local novamente, tirou todas as medidas e fotografou o ambiente. Neste levantamento, ela conversou com o responsável pelo projeto de intervenção no Hotel Paris e descobriu que os quartos eram utilizados diariamente e que as peças que ela colocasse lá iriam ser utilizadas. Em função disto, Kelly teve limitações projetuais que aparentemente estavam fechando suas possibilidades, mas ao contrário como nos lembra Fayga (1987), a delimitação de uma questão nos processos de criação abre um novo universo contido neste limite, trazendo um movimento de fechamento e abertura.

Em função destas limitações impostas foi alertado a aluna que fizesse o seu projeto de conclusão tomando como base o projeto de intervenção do Hotel Paris, mas não mais um projeto exclusivo para o Hotel Paris. Esta mudança permitiu que Kelly tivesse um pouco mais de liberdade para propor os conjuntos de objetos, como os lençóis e tolhas que teriam que ser descartados caso ela mantivesse a obrigatoriedade de implantação do projeto no Hotel. Ao manter somente a intervenção como base e ponto de

referência, algumas peças retornaram a lista de possibilidades. Esta visita foi de grande importância para a escolha das peças definitivas a serem detalhadas no projeto.

Durante esta fase, Kelly nos encontramos algumas vezes para um “café da manhã de orientação”. A todos estes encontros a aluna trouxe sua pasta de referências e na mesa da padaria eram desenhados os esboços para as peças que iriam ser detalhadas. (grifo meu)

Entre a fase da análise das pré-bancas até a fase da banca-final do semestre, Kelly trabalhou em muitas frentes simultaneamente. Nigel Cross no mesmo artigo *Creative Cognition in Design I: The Creative Leap* comenta sobre a natureza aposicional do raciocínio em Design, em que função e forma são desenvolvidas em paralelo. (Cross, 2007; p. 78) Ainda neste artigo, Cross usa de exemplo o quebra-cabeças perceptual pato-coelho (figura 31) onde simultaneamente percebe-se a imagem de um pato e de um coelho para e alertar sobre a impossibilidade de mapeamento cognitivo de situações com esta mesma característica, como o processo de criação em Design. Da mesma maneira, ao desenvolver o grupo de peças para a ambientação, Kelly processa simultaneamente vários níveis do projeto, que não temos como analisá-los e descrevê-los linearmente.

A aluna passou a levar para a aula os materiais que estavam sendo pesquisados e durante os atendimentos ficava manipulando miçangas, arames, tecidos, experimentando novas configurações para os objetos. Kelly buscou em lojas de aviamentos todo tipo de material que estavam relacionados com as lingerie para elucidar possibilidades de aplicação e desenvolvimento.

Kelly fechou este semestre com a escolha dos seguintes objetos cênicos: fro-nhas, lençol, toalha, cortina, abajur, almofada, tecido para estofamento de cadeira e vinil adesivo para aplicação na parede.

Terceiro semestre

No início do terceiro semestre, Kelly já estava com objetos para serem experimentados definidos e em estágio de execução adiantado, já tendo pesquisado os fornecedores de impressão em tecido e de estruturas aramadas para o desenvolvimento dos modelos de projeto.

Este trabalho, apesar de estar delimitado como uma ambientação de um cenário erótico, e talvez fosse esperado uma interação com os professores de projeto de produto, teve muita influência na metodologia de desenvolvimento de estampas corridas, pelo fato da orientadora da aluna ter larga experiência na área.

Pelo currículo anterior a 2007 não prever a habilitação de moda, muitos alunos de comunicação visual desenvolvem projetos desta área convidando para orientação de seus trabalhos, professores do curso de Design da PUC-Rio, que ministram disciplinas eletivas com este tipo de conteúdo. No caso da Kelly, o interesse por estampas e a incerteza inicial da sua proposta de projeto fizeram-na convidar uma professora com larga experiência em desenvolvimento de estampas corridas. Esta escolha trouxe

uma metodologia característica do campo da moda, porém as definições de projeto a fizeram abandonar a idéia de transformar a ilustração base em um rapport¹⁷ para impressão de estampa corrida e adotar um desmembramento da ilustração em diferentes estampas para aplicação localizada. Já com esta idéia negociada e aceita, a aluna partiu para a finalização da sua ilustração em caneta nanquim e papel vegetal facilitando a digitalização do desenho posteriormente.

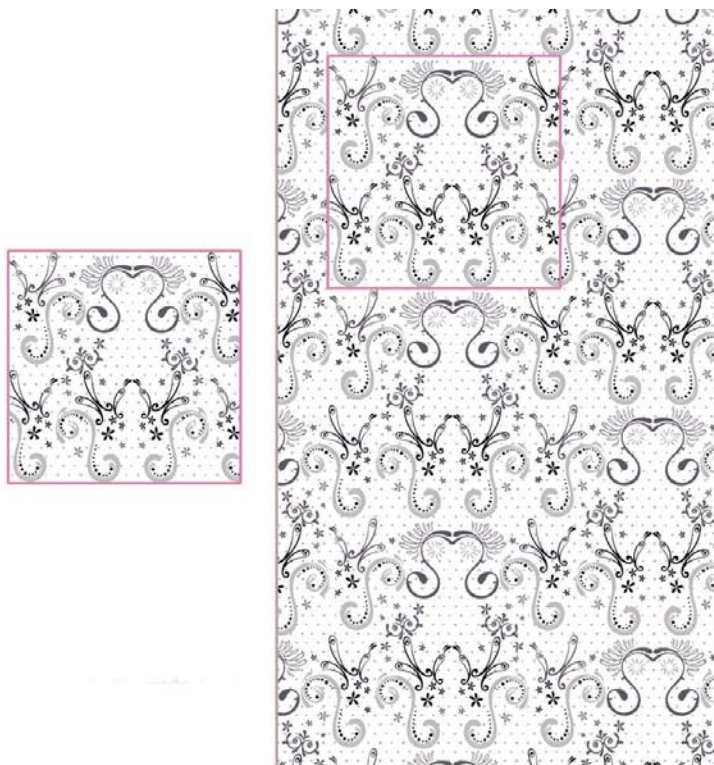


Figura 32 – exemplo de aplicação de rapport na produção de estampa corrida.

Ressalto aqui a possibilidade de negociação que o aluno tem com seus professores, nas figuras de tutor, orientador e co-orientador, no lugar de uma imposição em relação às decisões com as questões abordadas no projeto em desenvolvimento. Toda escolha de mudança de metodologia para desenvolvimento das estampas foi negociada e aceita pelos professores. Como nos diz Schön, no desenvolvimento de projeto existe um contrato entre professor e aluno, onde o primeiro deve estar aberto a mudanças e o segundo suspender temporariamente sua desconfiança e dar uma chance a sugestão do professor.

Uma das principais decisões em relação à aplicação da ilustração foi o fato da Kelly produzir uma única ilustração e a partir dela selecionar partes do desenho para aplicar nas peças do cenário em escalas em diferentes. Com isso a fluidez, a frequência e a dinâmica dos desenhos foi trabalhada em função das peças.

¹⁷ Termo em francês que significa “repetição” é usado no campo da moda para designar o módulo ou unidade que quando repetido gera uma padronagem.

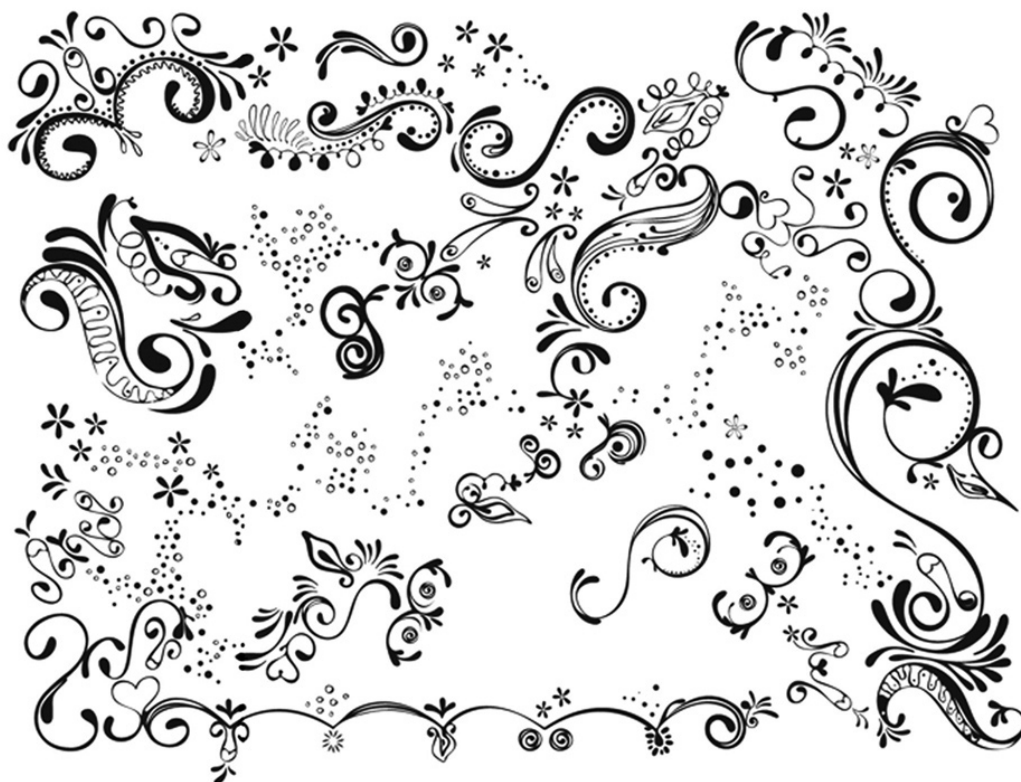


Figura 33 – ilustração final que serviu como base para aplicação nas peças do cenário, a partir do desmembramento do desenho em escalas diferentes.

A etapa da entrega da proposta foi somente uma validação do projeto. Entre esta etapa e a etapa da pré-banca a aluna trabalhou intensamente nas aulas trazendo materiais e ferramentas. Como exemplo trago o desenvolvimento da estrutura da cortina que Kelly partiu do aro da armação dos soutiens meia-taça e construiu a mesma forma em arame. Esta peça seria ligada em sequência criando uma estrutura semelhante a uma corrente, não pela forma, mas pelo sistema. Até a estrutura final foram feitos muitos experimentos em aula. Destaco aqui um comentário feito por Schön (2000) quanto este foi executar a construção de um portão de madeira. No relato ele nos apresenta o conceito da reflexão-na-ação onde ao construir este objeto, se deparou com alguns problemas estruturais e durante o processo de construção do portão foi testando, executando e refletindo sobre os problemas que ocorriam, aperfeiçoando o processo de construção. Estes momentos de tentativa e erro somados a reflexão constituem a experiência dentro do processo de projeto. Não estou afirmando que esta é uma única metodologia, mas acredito que a experiência na experimentação permite ao aluno compreender o processo que está desenvolvendo construindo uma reflexão dos materiais e dos resultados. Acredito que em uma próxima vez quando Kelly for desenvolver algo com a mesma materialidade desta experiência, terá o processo de experimentação como base para o seu novo processo projetual.

Uma transposição interessante que Kelly fez foi a linguagem da transparência da renda das lingerie para a cortina e o abajur. Ambos foram desenvolvidos com duplas

camadas de material. No caso da cortina, Kelly desenvolveu uma estampa a partir do rapport apresentado acima (figura 32). Esta estampa foi aplicada em um material de *blackout* para janela que pendurado atrás de um tecido transparente deu o mesmo efeito das lingerie de apelo erótico-sensual. Já o abajur foi desenvolvido com dois cilindros concêntricos, sendo que na superfície do cilindro interno foi aplicada a ilustração e no cilindro externo uma lâmina de material translúcido. Durante o dia a peça decoraria o ambiente velando a ilustração e a noite com o acender da peça, a ilustração teria destaque revelando o desenho erótico-sensual-romântico.

Apesar de Schön estar observando aprendizes de um ateliê de Arquitetura, entendendo que a questão projetual encarada por arquitetos e designers possui similaridades e que a experimentação torna-se base para o conhecimento na prática. Como entendo que dentro do Design estamos congregando teoria e prática a todo momento, acho este estudo apresentado por ele oportuno sob este aspecto.

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor. (Schön, 2000; p. 34)

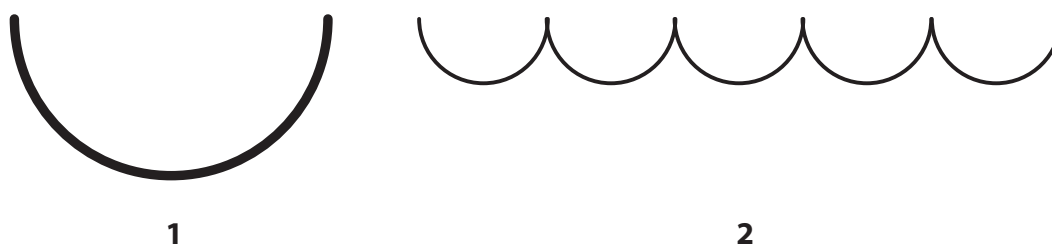


Figura 34 – (1) Aro de estrutura para o soutien meia-taça e (2) estrutura da cortina influenciada pela peça do soutien.

Todas as peças selecionadas para desenvolvimento passaram por este mesmo processo durante a aula. Mais uma vez o caráter aposicional do Design destacado por Cross (2007) foi aqui percebido. Existiam então frentes de trabalho em desenvolvimento concomitantes e que relacionavam-se configurando os objetos que estavam sendo formados. Quando a escala da peça foi definida, Kelly partiu para a escolha do detalhe da ilustração que iria ser aplicado na peça.

Na etapa da pré-banca Kelly apresentou o conceito de seu projeto, com os estudos e experimentações, levou amostras de material e discorreu sobre as questões do erótico-sensual-romântico com segurança. A pré-banca comentou a maturidade do trabalho e a oportunidade de projeto que estava sendo desenvolvida, unindo conhecimentos de comunicação visual, projeto de produto e moda.

Após a pré-banca a aluna fez um cronograma de todas as etapas que deveriam ser cumpridas, estabelecendo metas. Ao listar todos os passos, Kelly decidiu contactar

a empresa Tok Stok com objetivo de solicitar que a mesma cedesse seu mobiliário para a construção do cenário. A aluna demonstrou entusiasmo para montar o cenário em escala real, porém a falta de disponibilidade de salas de aula para Kelly realizar tal feito, a fez desistir desta meta e substituir o cenário em escala real por uma maquete em uma escala que favorecesse a visualização das peças. Além da maquete, Kelly decidiu construir a luminária do ambiente em tamanho real com os materiais finais. Para isso fez os desenhos técnicos da estrutura, levou ao fornecedor de estruturas aramadas e encomendou a luminária. Para a stampa da luminária a aluna substituiu a impressão que deveria ser em serigrafia por uma em película adesiva em recorte eletrônico.

Já os lençóis, toalhas, almofadas e cortina, Kelly desenvolveu em escala, porém no lugar de simular a impressão, ela contactou o fornecedor de impressão em tecido, que trabalha com produção têxtil localizada para executar o desenho da ilustração em escala mas com a técnica correta.

No dia da banca final, Kelly chegou antes do início da primeira banca que seria iniciada às 8:00h e montou em um canto da sala de aula a maquete e a luminária, porém cobriu com um tecido para que ninguém pudesse ver o cenário. Somente no momento da banca o cenário foi revelado aos professores.

Apesar de seu nervosismo a apresentação foi clara. Kelly demonstrou segurança e conhecimento em relação às etapas e experimentações. Em alguns momentos a aluna chegou a chorar de emoção. Além do cenário com a maquete e a luminária, a aluna levou sua pasta com as referências de projeto e relatou seu processo.

O relatório que foi entregue aos professores na banca, que foi preparado uma semana antes da apresentação, não continha o seu processo de experimentação completo em virtude da maquete só ter sido concluída mais tarde. A banca orientou a aluna a refazer o relatório, complementando com as fotos da maquete final, os modelos de experimentação e um aprofundamento do seu relato sobre o seu processo de projeto. Sua nota ficou condicionada a esta entrega. Caso a aluna não entregasse o relatório em uma semana corrigido a sua nota cairia de 10,0 para 8,0.

Este projeto me fez refletir sobre o comportamento da maioria dos alunos no PPD-CV Conclusão, pois este processo de desenvolvimento, no que diz respeito ao primeiro e ao segundo semestres relatados, é o que podemos entender como um padrão comum de comportamento. Caso Kelly não tivesse aceitado a sugestão “surpresa” da aluna convidada e não tivesse escolhido prorrogar sua conclusão por mais um semestre, teria apresentado um projeto estruturado mas sem a consistência e a maturidade alcançadas. A falta de compromisso administrativo com a disciplina para o cumprimento do projeto de conclusão em dois semestres, como a ausência de nota no primeiro semestre, faz com que o aluno dimensione o seu cronograma equivocadamente. Infelizmente existe a necessidade de uma avaliação que contabilize no CR¹⁸ do aluno para que ele dê a devida atenção ao desenvolvimento do projeto.

18 Coeficiente de rendimento

3.3 Projetos desenvolvidos em um semestre

No início da pesquisa, defini que seriam observados 3 projetos, sendo 2 deles com desenvolvimento em 2 semestres e 1 deles em 1 semestre. Como podemos observar, os projetos relatados nos 2 tópicos acima, estavam previstos para conclusão em 2 semestres mas acabaram sendo desenvolvidos em 3 semestres e infelizmente não tivemos nenhum projeto desenvolvido em 1 semestre no período definido para observação detalhada na pesquisa de campo.

Para que eu possa ilustrar o universo dos projetos desenvolvidos em 1 semestre, trago neste tópico o relato de observação de 2 projetos realizados neste espaço de tempo, que ocorreram após o período estabelecido. Em função deste imprevisto, meu relato e os registros de imagem não serão tão detalhados, pois não tive a mesma metodologia de observação e registro aplicada nos 2 projetos anteriores. Em função do mesmo motivo não tive autorização dos alunos para divulgação de seus nomes, sendo assim refiro-me a estes dois projetos pelo tema e não pelo nome do aluno.

3.3.1 Projeto Fluminense

Este projeto foi desenvolvido no período 2007.1, um semestre antes do período selecionado para observação dos projetos.

Na fase de desenvolvimento da proposta, este aluno trouxe como tema o futebol, mais especificamente o Fluminense Futebol Clube, clube de sua estima. Nas primeiras conversas com a professora Izabel, o aluno demonstrou enorme interesse em desenvolver seu projeto de conclusão com um tema em que ele tivesse afinidade.

A partir da escolha do mote do projeto, a professora incentivou o aluno a listar as questões ligadas ao Fluminense para que ele pudesse refletir sobre o problema de Design que seria abordado. O aluno então trouxe a questão dos torcedores não estarem frequentando os jogos, pois o Fluminense acabara de subir para a primeira divisão e desde o seu rebaixamento muitos torcedores haviam deixado de assistir aos jogos. Em função deste problema, o aluno decidiu fazer uma campanha para que os torcedores voltassem aos estádios para torcer pelo Fluminense. A idéia de criar uma campanha veio do levantamento de dados, onde o aluno refletiu sobre a verba de patrocínio que o Fluminense recebia da Unimed.

Nesta fase o aluno convidou a professora Izabel para ser sua orientadora. Sendo assim, ao comparecer às aulas, ele recebia dupla orientação, ou seja, recebia acompanhamento de tutor e orientador por uma mesma pessoa. Alguns alunos escolhem matricular-se na turma de seu possível orientador, usando o tempo da aula para condensar sua orientação. Este mecanismo tem suas vantagens uma vez que ele passa a ter dia e hora marcados para acompanhamento do projeto com o orientador, mas a meu ver deixa de ter uma segunda opinião no desenvolvimento de seu projeto.

Durante as aulas seguintes à fase da proposta, o aluno foi estimulado a pensar nas possibilidades de projeto e de suporte para a campanha. Em uma aula a referência do álbum de figurinhas foi trazida e adotada pelo aluno. Porém, a professora trouxe alguns

questionamentos para que o aluno refletisse a respeito da aplicação do álbum como objeto de uma campanha. Na tentativa de adequar a peça gráfica ao tema e ao objetivo, o aluno propôs desenvolver um álbum de figurinhas com os melhores jogadores da História do Fluminense. A todo tempo a professora Izabel tentava fazer com que o aluno pensasse sobre o objetivo da campanha para que a escolha da peça gráfica não fosse sem propósito. Esta preocupação deve-se ao fato do aluno estar focando mais no suporte do que na problematização da proposta.

Alguns alunos chegam ao PPD-CV Conclusão com uma idéia pré-concebida de desenvolvimento de alguma peça gráfica. Neste caso específico o aluno não traz um tema e busca o problema de Design, ele tenta fazer prevalecer a escolha de desenvolvimento de um objeto específico. Fazer o aluno desconstruir esta idéia e fazê-lo entender a necessidade de problematizar e desenvolver um projeto com a complexidade de um projeto de conclusão é uma tarefa árdua. Neste projeto, observei que o aluno focava mais no objeto em si do que na necessidade de estimular os torcedores a irem aos estádios.

Uma das idéias para a estrutura do álbum foi formar o time dos sonhos do Fluminense. Para isso, cada dupla de páginas do álbum traria as 11 posições ocupadas pelos jogadores de um time. O álbum teria então em cada página dupla uma seleção dos melhores jogadores daquela posição sendo que o melhor da História com aquela camisa seria destacado graficamente, acompanhado de um breve histórico da passagem daquele jogador no time.

Esta proposta em desenvolvimento ainda não tinha alcançado a complexidade de um projeto de conclusão e até o momento da pré-banca o aluno havia desenvolvido poucas alternativas gráficas para o objeto. Algumas vezes a professora sugeriu que o aluno fizesse seu projeto em 2 semestres para que ele pudesse se aprofundar nas questões levantadas, mas ele não aceitou a sugestão da professora.

Na pré-banca, o aluno estava decidido a fazer o álbum, mas as questões relacionadas a campanha não estavam definidas. Então, próximo a sua apresentação na pré-banca, o aluno trouxe a idéia de trazer Nelson Rodrigues, torcedor fiel ao clube para dialogar com o seu projeto. Em função disto, algumas leituras foram sugeridas e ele demonstrou grande interesse em um livro sobre o autor.

Durante esta fase a professora Izabel estimulou o aluno a refletir sobre as questões da campanha, associando a imagem do Fluminense ao objetivo do seu projeto. Esta fase foi de grande importância para o amadurecimento do projeto, e muitas vezes tive a sensação de que a professora preparava o caminho para que o aluno pudesse concluir o que já estava para ser concluído, mas pela trajetória única e exclusiva de seu pensamento. Desta forma, ele chegaria às suas próprias descobertas sem ser totalmente influenciado pela direção da professora. Como Rogers (1969 *apud* Schön, 2000; p.78) observou, o professor é um provocador e parceiro da autodescoberta de outros.

O desenvolvimento do projeto pelo aluno até a etapa da banca final contou com encontros regulares com a professora Izabel, sendo que algumas vezes durante as aulas do PPD-CV Conclusão nos dirigíamos ao laboratório de computação para trabalhar

em conjunto com o aluno no seu arquivo final. O fato de estarmos olhando para o seu arquivo final e discutindo sobre as decisões de representação gráfica escolhidas, fazia com que ele refletisse, analisasse e propusesse uma nova solução gráfica para os problemas levantados. Esse acompanhamento aconteceu algumas vezes, mas sempre fiquei com a sensação de que o aluno não conseguia ir além do que podia ser visto de imediato. Não fosse por este acompanhamento arriscaria dizer que seu projeto não teria fechado com o resultado alcançado. Se fosse possível traçar um gráfico de desempenho, teríamos um caminho constante, sem oscilações, quase linear.



Figura 35 – Imagens da ficha resumo entregue pelo aluno no ato de sua banca final de avaliação.

As duas imagens apresentadas acima, fazem parte da ficha resumo entregue pelo aluno à banca de avaliação no momento da defesa do projeto. Este documento é arquivado no Departamento de Artes e Design e se destina a consulta dos projetos já concluídos por alunos de Design na PUC-Rio. Esta imagem deve escolhida pelo aluno para representar a totalidade do projeto concluído, levando em consideração que esta é uma consulta rápida. Apesar de só ter sido encontrado este documento, pois o aluno não entregou a cópia do seu relatório final, trago esta referência para ilustrar o projeto em questão.

3.3.1 Projeto Revista de Cultura

Este projeto foi desenvolvido no período 2008.2, um semestre depois do período selecionado para observação dos projetos.

No primeiro dia de aula, como de costume, a professora Izabel perguntou aos alunos qual o tema do projeto de cada um. Na maioria das vezes, como o projeto relatado no tópico acima, os alunos relatam a vontade de realizar algum objeto de Design relacionado com um determinado tema, ou seja, em geral o que é relatado nesta primeira aula é a vontade de fazer um *website* sobre o tema x ou um livro para o tema y, não incluindo no discurso o problema de Design que querem abordar.

Esta aluna no seu primeiro encontro com a turma, relatou a necessidade de criar um canal de comunicação com jovens, principalmente do ensino médio, com o objetivo de incentivá-los a frequentar eventos culturais. Em seu relato ela demonstrou a incerteza na escolha do suporte, chegou a sugerir um guia cultural da cidade, mas ao relatar os seus objetivos e os problemas que ela havia identificado, entendeu que não era exatamente um guia da cidade que deveria ser desenvolvido. Esta incerteza que trazia insegurança em relação ao projeto, foi exatamente o ponto trabalhado para que ela pudesse desenvolver a sua proposta de projeto.

Durante a etapa de desenvolvimento da proposta, a aluna trouxe algumas questões em relação ao conteúdo a ser divulgado e esta reflexão capacitou-a a formar o objeto de Design que responderia melhor aos problemas levantados.

Ao definir o problema de Design que deveria ser solucionado, a aluna decidiu estender seu projeto por mais um semestre, e esta decisão também foi reforçada pela sua frequência irregular às aulas. Porém, esta decisão foi alterada inúmeras vezes: numa mesma semana ela retomava o projeto como se fosse realizá-lo em um semestre e logo em seguida refletia sobre o conteúdo e as etapas a serem percorridas e redefinia como projeto de 2 semestres. Esta indecisão em relação ao tempo de conclusão atrapalhou o desenvolvimento de seu trabalho, pois às vezes ele tomava um ritmo mais intenso e às vezes seu ritmo era diminuído. Como já falamos aqui, há uma tendência dos alunos com projetos de dois semestres relaxarem seu desenvolvimento no primeiro semestre e cumprirem o semestre seguinte com os prazos apertados. Esta fase de indecisão fez com que as alternativas e a pesquisa do projeto ficassem comprometidas. A aluna pouco apresentou suas experimentações.

Ela então decidiu fazer a pré-banca com o objetivo de tentar concluir em um semestre, mas até este ponto o seu levantamento não estava completo e as experimentações ainda estavam muito cruas. Apesar desta inconstância, a aluna sempre apresentou um discurso consistente e referências pertinentes, mas acredito que esta instabilidade pertencia a questões externas a graduação, de natureza particular.

Nesta fase seu projeto estava definido como um canal de divulgação de cultura para adolescentes do ensino médio, por meio de um objeto gráfico impresso com características de um guia cultural em formato revista.

No período pós a pré-banca a aluna continuou com a incerteza da conclusão,

porém começou a trazer seus primeiros experimentos gráficos e discuti-los sempre no final da aula com a professora Izabel. Apesar de estarmos acompanhando o desenvolvimento e as inconstâncias, suas experimentações só ganharam força com a decisão de se formar naquele semestre e com a urgência dos seus prazos. Até o período da banca não tínhamos certeza se a aluna iria cumprir o prazo e submeter seu projeto na banca final.

Para a nossa surpresa e felicidade, a aluna apresentou um projeto de alta complexidade, em curto espaço de desenvolvimento com um resultado gráfico consistente e maduro. A apresentação para a banca final foi emocionante, pois pudemos ver uma aluna discursar com propriedade sobre sua proposta de projeto e mostrar competência e maturidade nas escolhas gráficas. O material apresentado atingiria por certo, se colocado em prática, o objetivo de informar e comunicar com o público definido nos parâmetros do projeto. Abaixo algumas imagens onde podemos verificar o resultado gráfico obtido.

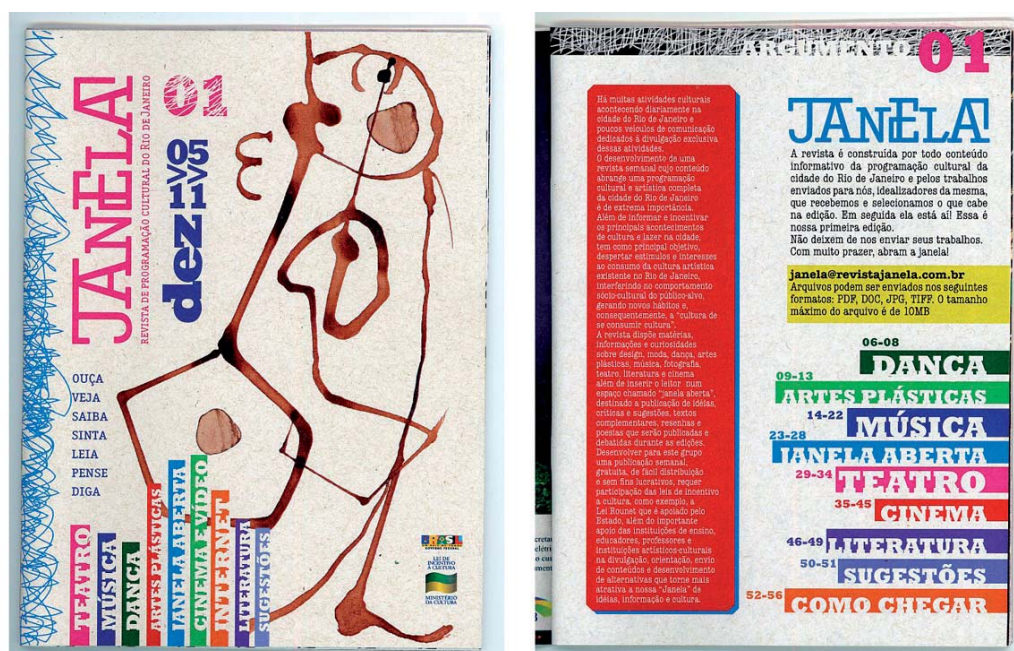


Figura 36 – (1) Capa da revista e (2) página 1 onde é apresentado o argumento da revista e as seções de conteúdo.



Figura 37 – Página da programação musical da revista.



Figura 38 – Dupla de páginas apresentando matéria de companhia de dança.



Figura 39 – Dupla de páginas na divisa entre duas seções, final da programação de dança e início de artes plásticas.



Figura 40 – Dupla de páginas apresentando trabalhos publicados na seção “Janela aberta”.

Apesar de toda incerteza e inconstância durante o desenvolvimento de projeto, pude perceber uma maturidade em relação às questões abordadas. Em alguns momentos o aprendizado adquirido em outras disciplinas cursadas ficava claro, mas outras vezes percebíamos que o seu discurso tinha enorme embasamento nas experiências de vida com a divulgação de cultura.

Este exemplo reforça a idéia do objeto de projeto poder ser um articulador das duas realidades (interna e externa) como apresentado por Winnicott. Como este é um objeto em construção, ele articula as referências do mundo com as referências introjetadas e pertencentes à realidade interna do aluno. Em comparação ao projeto do futebol, o gráfico de desempenho aqui seria um grande emaranhado de idas e vindas que ora traziam questões já vivenciadas e ora traziam questões dos referenciais do mundo.

3.3 Conclusão parcial

A observação destes projetos permitiu a reflexão sobre diferentes estados de uma mesma etapa de projeto no PPD-CV Conclusão. Estas nuances de resultados são afetadas por um número enorme de variáveis, como por exemplo, a escolha das disciplinas que o aluno escolhe cursar no trajeto acadêmico, as experiências vividas fora do ambiente da academia, a relação estabelecida com os professores tutor e orientador, entre outras, e, todas aglutinando seus resultados no objeto de projeto em desenvolvimento.

A construção desse objeto é resultado de um processo de reflexão, análise, e síntese de elementos do coletivo, do meio social, da cultura ou de tudo aquilo que é externo ao sujeito, ou seja sua realidade externa. Tudo isso somado a elementos, referências, resultados de experiências, todos introjetados e pertencentes à realidade interna deste sujeito.

Como a “mãe suficiente boa”, postulada por Winnicott, que é responsável por desiludir gradativamente o bebê, construindo naquele instante somente o que o bebê é capaz de perceber, o professor é também responsável, por meio de sua relação durante a aula, por trazer o que o aluno pode perceber naquele momento. O aluno de Design, ao projetar, busca algo que ele não sabe ainda como encontrar e nesta relação com o professor vivenciada na aula, constrói um objeto, que é fruto da relação de suas duas realidades. Este jogo, onde aluno e professor se relacionam, cria um ambiente propício para desenvolvimento de projetos.

Arrisco-me a dizer que ensino é a relação aberta entre professor e aluno, onde o primeiro conduz o segundo a possibilidades de experiências que permitem a este reconhecer por meio de suas descobertas, referências que constroem o seu conhecimento. Esta relação constitui um ambiente de experiências propício ao desenvolvimento de projetos.