

IV PROJETAR 2009
PROJETO COMO INVESTIGAÇÃO: ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA
FAU-UPM SÃO PAULO BRASIL
Outubro 2009

Eixo Proposição

Educação Visual em Arquitetura

Autor: Marcos Sardá Vieira

Arquiteto e professor do SOCIESC - Joinville
Doutorando em Artes Visuais e Educação
pela Universidade de Barcelona
marcosarda@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta considerações sobre a formação da cultura visual dos estudantes de arquitetura e urbanismo, apresentando textos evocativos e referenciais que discorrem sobre o pensamento subjetivo e a linguagem visual no processo de educação em projeto de arquitetura, com o objetivo de fornecer subsídios para uma reflexão que leve em conta a importância da relação entre o pensamento e a linguagem visual arquitetônica na educação, enquanto narrativa possível para identificar criticamente a representação da realidade arquitetônica.

Palavras-chave: Arquitetura - Linguagem Visual - Educação - Proposição

Resumen

Este artículo presenta las consideraciones sobre la formación de la cultura visual de los estudiantes de arquitectura y urbanización presentando textos evocativos y referenciales sobre el pensamiento subjetivo y la lenguaje visual en el proceso de educación en los proyectos de arquitectura con el objetivo de facilitar subsidios para una reflexión que considere la importancia de la relación entre el pensamiento y la lenguaje visual arquitectónica en la educación como una posible narrativa para identificar críticamente la representación de la realidad arquitectónica.

Palabras clave: Arquitectura - Lenguaje Visual - Educación - Proposición

Abstract

This article presents considerations about the formation of visual culture of the students in the architecture and urbanization college presenting evocative texts and references that brings about the subjective thought and the visual language in the education process in projects of architecture with the objective of supplying subsidies for a reflection considering the importance of the relationship between the thought and the architectural visual language in the education as a possible narrative to identify critically the representation of the architectural reality.

Key words: Architecture - Visual Language - Education - Proposition

Introdução

Na busca pelo significado das coisas parte-se primeiramente da vontade em estabelecer a comunicação com um contexto que atenda aos nossos desejos. Um mundo que seja a representação destes desejos. A síntese da realidade de materialização entre o objetivo e o subjetivo, entre a realidade exterior e a consciência humana.

Quando falamos de arquitetura, tratamos justamente da materialização destes significados de organização do espaço onde vivemos. Por mais que tenhamos boas referências que marcam a história da arquitetura e reconhecendo sua dimensão comunicativa, sua representação no contexto das cidades contemporâneas ainda é de difícil compreensão. A arquitetura tem a sua própria maneira de entender o mundo. É complexa porque envolve considerações e objetivos de natureza complexa, que vão do técnico ao social e humanístico (SILVA, 2001).

Nas faculdades de arquitetura e urbanismo a representação de imagens é fundamental para o discurso visual das idéias que norteiam os projetos arquitetônicos. Através de desenhos técnicos e artísticos, mapas e fotografias, os estudantes e professores compartilham conhecimentos através do relato de imagens.

Muitas vezes, a interação entre professores e estudantes baseia-se muito na realidade intelectual da universidade sem considerar a noção de imaginário dos alunos e a maneira como eles interpretam as imagens com as quais se identificam. Nesta comunicação entre os sujeitos no processo de ensino em arquitetura, pouca reflexão se faz sobre o significado do discurso visual do objeto arquitetônico inserido no contexto contemporâneo ou sobre o próprio discurso definido no exercício projetual. Normalmente na criação dos trabalhos acadêmicos de arquitetura segue-se uma metodologia de representação visual dinâmica, porém, o resultado costuma ser sempre mais importante que o processo.

Na criação conceitual do projeto percebe-se como irrelevante a criação do discurso visual em arquitetura na articulação subjetiva que diga respeito à formação de identidades visuais e no desenvolvimento da inteligência simultânea dos estudantes que precisam articular os aspectos funcionais, ambientais, econômicos, sociais, culturais e políticos em um mesmo projeto.

Todo o estudante passa por um processo em que adquire um repertório de imagens na definição (consciente ou não) de parâmetros entre aquilo que é bom e bonito e aquilo

que é feio e ruim, mesmo que digam respeito apenas ao gosto pessoal. E até onde estes futuros profissionais não estariam apenas condicionados pelo discurso visual da cidade onde nasceram, dos edifícios onde se criaram ou pelos anúncios de publicidade que tanta influencia causam para a escolha profissional como arquitetos e urbanistas?

Refletindo sobre estas questões e considerando a importância da identidade visual através da arquitetura, surgem outras perguntas: De que maneira é possível organizar o processo de criação subjetiva espacial? Como desenvolver a formação da identidade visual no processo educativo com os estudantes de arquitetura? Como trabalhar a transitoriedade na noção de imaginário dos estudantes? De que maneira a concepção artística pode colaborar nesta formação?

Diante destes questionamentos o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão que diz respeito à formação da cultura visual dos estudantes no processo educativo do curso de arquitetura e urbanismo através de uma visão de *zona de desenvolvimento proximal*¹, alfabetizando o estudante de arquitetura para a linguagem visual na sua interação com o ambiente social, fazendo uso da investigação artística.

Considerando a importância em desenvolver a relação entre o pensamento e a linguagem, este artigo torna-se conveniente para destacar a linguagem visual arquitetônica como narrativa possível para a identificação da sociedade com o meio urbano onde vive.

Educação Sensível - Arquitetura para Emocionar

A sutilidade da beleza quando percebida no primeiro momento, seja nas primeiras páginas de um livro, do hall de entrada do prédio ou nos primeiros traços de uma pessoa desconhecida, surge no campo de imagem focal.

Este primeiro momento na existência de um fato também parece marcar o início de novas sensações. Uma nova fase da vida que nos transforma em filhotes do nosso passado. Quase um renascimento de corpos supostamente antigos. Uma modelagem; uma cirurgia plástica para atender as novas expectativas.

O início das coisas trás um misto de desconhecido e ansiedade. Gera insegurança, medo e até vergonha. Tudo o que vem primeiro precisa ser absorvido e, por isso, deixa a nossa própria consciência um pouco apagada sobre nós mesmos. Tudo o que

¹ Conceito sobre educação definido por Vygotsky e relacionado com a importância de situar os indivíduos em sistemas de interação social específicos. (Moll, 1996)

vem como início é, ao mesmo tempo, volátil na medida em que não tem um lugar estabelecido para se fixar e nem sempre um público alvo.

Como o início de um texto ou os primeiros contornos de uma imagem: começar é sempre uma incógnita que desafia as concepções da verdade pré-estabelecida. E para aqueles que sofrem com as mudanças, o início é sempre o fim por si próprio. Um início que pode ser abortado nas margens de uma sobrevivência fútil e superficial.

A beleza nem sempre é óbvia. Pode estar nas reentrâncias do rejunte ou no detalhe do secundário dentro do plano de visão principal. O belo pode vir com o rosto baixo, com a roupa suja e olhar descansado. E nesta discrição desencadeiam-se outras percepções que iniciam uma nova representação de beleza. Justamente nestes momentos o mundo se transforma. O que estava por dentro vem para fora; o que era frio torna-se quente; a verdade se estabelece sobre mentiras de divagações. No horizonte criam-se planos, linhas e pontos paralelos e o grau de unidade se estabelece como um todo. E basta apenas arrepiar neste momento para que o fato inicial desencadeie uma constante de bons sentimentos sem compromisso com o fim.

Quando compartilhamos nossa concepção do que é belo, o gosto torna-se discutível. A concepção da beleza pode ir além do bom senso padrão, ainda que o consenso para com o belo possa surgir da alienação subjetiva definida pela indústria cultural, que substitui o valor de bens culturais pelo valor de troca. (TAVARES, 2007:21)

Ainda assim, na acepção moral apresentada por Nunes (2008), tratando da filosofia da arte, a beleza é "o patrimônio das almas equilibradas, que conseguem manter-se em perfeita harmonia consigo mesmas".

Será que pela arte podemos buscar um meio de representar os estados emocionais? Quem sabe o reflexo das melhores emoções esteja diretamente associado com a beleza das coisas, uma vez que a desapropriação do espaço público das cidades brasileiras e a desvalorização da arquitetura na representação de significados artísticos acontecem devido ao distanciamento das emoções humanas na sua identificação com o espaço coletivo, gerando um ambiente de vida que deixa de acrescentar significado na mente das pessoas. Esse processo gera um ciclo de desgastes para a própria cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000).

A beleza das coisas não está necessariamente nas coisas complexas, assim como, a convivência com a arte não é um artigo de luxo ao alcance de poucos e não é somente uma mercadoria como querem os capitalistas. A arte deve estar presente mesmo

naqueles lugares onde predominam a exclusão e a violência, como um poderoso aliado na reconstrução social (BARBOSA, 2002).

Em conjunto com outras expressões artísticas inseridas na cultura visual contemporânea, a arquitetura resume-se a produto de consumo quando a materialização de suas idéias restringem-se aos interesses de fomento mercantil. Com isso, o arquiteto vira refém das oportunidades do mercado de trabalho, reduzindo o desempenho profissional em aproximar produtos da indústria da construção com os desejos de clientes de revista (MACEDO, 2003), na concepção fragmentada do espaço físico.

Dentro deste contexto, a problemática principal apontada por este artigo está na relação dialética entre o pensamento subjetivo no processo de educação em arquitetura e a noção de imaginário que identificamos na linguagem visual do meio urbano. Este problema também diz respeito ao afastamento da expressão artística na representação do significado arquitetônico. Sem os valores artísticos não é possível desenvolver a percepção e a imaginação na captura da realidade do meio urbano e na visão crítica sobre a própria realidade de vida, já que a arte permite interpretar a realidade e promover mudanças criativas (BARBOSA, 2002).

Esta problemática entre o pensamento e a linguagem no ensino de arquitetura é acentuada devido à carência de pesquisas em educação que remetam a novas metodologias de ensino com processos criativos sobre a concepção da linguagem visual na aparência de prédios e espaços públicos.

No centro desta questão está à contextualização espacial, na relação entre sujeito e objeto e na variação sensível de escalas espaciais: a ausência de transição suave e didática de uma situação espacial para outra.

“Não precisamos de um ambiente que seja simplesmente bem organizado, mas também poético e simbólico” (LYNCH, 1997).

Educação e Senso Crítico

Manter relações interpessoais é ficar sujeito as interferências. O olhar que valida estabelece conexões incontroláveis, mesmo que não seja recíproco. Basta um pensamento alheio vir de encontro ao seu para a competição de forças surgir entre influencias e o domínio de pensamentos. Alguns pensamentos são afins, reforçando opiniões; outros são contrários, criando conflitos, gerando dúvidas e sentimentos contraditórios.

Talvez a única maneira de livrar-se desse jogo de interações onde todos se esbarram na ocupação de mundos sem significados, é encontrar pessoas que despertem, além dos sentimentos mútuos, afinidades quanto aos significados de vida. Pessoas diferentes, porém, com o mesmo grau de liberdade² e expectativas.

Isso trás um alívio para a zona de convívio, sem precisar desencadear efeitos colaterais de sobreaviso ao consciente. Avisos de tristeza, desilusão, cansaços físicos, perda do sentimento de beleza e amor que, invariavelmente, permeia o corpo sadio.

A arte em si torna possível a conscientização de quem somos, como interagimos e onde estamos inseridos. Quando a arte está vinculada a educação permite-se ir além do conhecimento formal, conceitual e prático, abordando considerações importantes como parte da cultura visual de sociedades diversas. De acordo com Fernando Hernández (2000), este enfoque trata de favorecer nas pessoas “uma atitude reconstrutiva e de autoconsciência em relação as suas experiências” que potencializam as interações sociais e a sua relação com o meio urbano.

Nas teorias de Educação Ambiental Urbana (Urban Environmental Education) iniciadas na Grã-Bretanha a partir dos anos 70, novos caminhos foram traçados na junção de ações de pesquisa, participação comunitária, educação infantil e interdisciplinaridade de áreas que possam responder aos problemas enfrentados pelo crescimento complexo das cidades (ADAMS, 1992). Nesta linha de trabalho e pesquisa houveram muitos avanços no crescimento da consciência social, desde a educação básica infantil, e no desenvolvimento crítico, moral e estético dos ambientes (urbano e rural) de interações humanas que servem como referencia para a realidade brasileira, que segue o sentido oposto.

Em um país como o Brasil, que apresenta pouco incentivo para a educação artística e para o desenvolvimento cognitivo; que compromete o desenvolvimento emocional de sua população majoritária - é possível supor o motivo da arquitetura, na sua competência de reflexão sobre as cidades, sofrer um desprestígio crescente nas atuações qualitativas e tomadas de decisão quando comparada com outras áreas que também atuam na produção do espaço urbano.

Será que os aspectos subjetivos da arquitetura ou suas considerações críticas comprometem o discurso do poder daqueles que privatizaram os interesses urbanos?

² A liberdade, nestes termos, vista enquanto grau de não-alienação para como o mundo. Liberdade em sentir por si próprio, e não pelos outros. Pessoas livres da reverberação de suas energias pela energia dos outros; livres da contaminação de pensamentos a partir da energia sutil.

A Subjetividade em Arquitetura

A prática profissional do arquiteto vem mudando ao longo dos anos. No início do século XX as transformações tecnológicas e as novas exigências da cidade modernista requeriam um novo perfil profissional para reajustar a combinação de tantas informações e concepções de vidas. Nisso entra um embate, de caráter profissional, realizado em torno das competências da arte e da técnica.

Na atualidade, o profissional de arquitetura surge como mediador da complexidade, entre assuntos que vão desde a concepção até a construção efetiva dos objetos espaciais.

Na visão de Vidigal (2004), a definição do campo de atuação do arquiteto não é uma tarefa fácil, mas é necessária para que possamos estabelecer questionamentos sobre o ensino de projeto em arquitetura a partir dos conceitos bases da profissão do arquiteto.

A arquitetura reflete a sociedade em que vivemos como forma de expressão de suas possibilidades científicas e de avanços culturais. Esta área contempla, nesse sentido, uma proposta de interpretação dos modos de produção culturais da sociedade.

Com isso, podemos imaginar que o arquiteto é um profissional que precisa gerar conteúdos a partir das informações que dispõem no seu mercado de trabalho. Muito antes de dar conta do projeto para o canteiro de obras, o arquiteto precisa refletir sobre a elaboração intelectual da arquitetura e sobre o seu compromisso sócio-ambiental, definindo um discurso visual contextualizado com o que espera de melhor na representação física da realidade.

Em sua abordagem conceitual, Vidigal define que os aspectos subjetivos em arquitetura, baseados pela emoção, trazem incerteza e insegurança que podem prejudicar o processo de ensino. Para o autor "encarar a arquitetura como provocadora de emoções necessárias pode conduzir ao engano de que sempre é necessário produzir algo inovador e surpreendente" (VIDIGAL, 2004). Na verdade, mesmo que venhamos a valorizar apenas os aspectos objetivos (digam-se, tecnológicos) permanecerá latente o interesse por um resultado estético e funcional do objeto com aplicações cada vez mais proveitosas e criativas.

Podemos imaginar como inadequado a eliminação da subjetividade, quando nas revisões metodológicas da atualidade a ciência é vista "como um processo sempre em desenvolvimento, um conhecimento nunca pronto, mas sempre inacabado, em

contínua elaboração, ampliação e revisão” (MATTAR, 2008) e, desta maneira, não deveríamos imaginar a arquitetura como um conhecimento fechado, restrito nas informações que possam ser comprovadas numa visão tradicional de conhecimentos extremamente frágil.

“Não há por que se considerar as verdades científicas como sendo mais “verdadeiras” (ou mais seguras) do que as verdades estéticas ou filosóficas, por exemplo. Cada uma delas apresenta o seu grau de valor no seu contexto específico. Tentando compará-las estamos, como se diz, misturando estações.” (DUARTE JUNIOR, 1994)

A intenção de orientar um pensamento puramente positivista, racional e objetivo, predispõe um condicionamento desnecessário para o pensamento do estudante de arquitetura. O processo de ensino para o desenvolvimento do projeto arquitetônico, com atenção especial na conceituação do discurso visual em arquitetura pelo intermédio artístico, permite potencializar “uma identidade profissional” nos termos do discente reflexivo e crítico e “que intervenha a partir de uma posição política e favorecedora de formas de cidadania crítica e além das geradas pelas atuais democracias participativas” (HERNÁNDEZ, 2005).

Mudanças na Educação do Projeto em Arquitetura

Estamos vivendo um período de diversidades de pensamentos que tornam relativas muitas verdades que antes se consideravam absolutas, como, por exemplo, a percepção de que o átomo já não é a menor partícula da matéria, ou a revelação de que o cérebro ainda contém mais mistérios do que descobertas sobre o seu funcionamento.

Os estudos sobre níveis de conhecimento apresentam informações que desmitificam o papel restrito da investigação científica na construção de conhecimentos com base apenas na via lógica e racional, dividindo as possibilidades de investigação entre várias disciplinas de pesquisa. O conhecimento popular, teológico, filosófico e artístico, por exemplo, nos permitem diferentes interpretações sobre a mesma realidade. De acordo com Mattar (2008), existe uma dificuldade para categorizar os níveis de conhecimento, deixando dúvidas quanto a classificação dos conjuntos disciplinares da atualidade.

“A tradicional divisão dos níveis de conhecimento mostra-se, num exame mais acurado, extremamente frágil. Os limites não são claros, e poderíamos até questionar o porquê da não-inclusão, por exemplo, das artes como uma forma de conhecimento.

Não seria o romance uma forma de mídia para a transmissão de um certo tipo de conhecimento?" (MATTAR, 2008:2)

Os estudos sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências (TMI), desenvolvida fundamentalmente pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner, trazem novidades para a área da educação, identificando a existência de, pelo menos, sete tipos distintos de inteligências³. Estas possibilidades de inteligências demonstram a variedade de relações que o pensamento humano está sujeito a articular para a resolução de problemas ou na elaboração de produtos (MATTAR, 2008).

Principalmente, no domínio da inteligência espacial, o estudante de arquitetura precisa trabalhar sua habilidade para pensar através de imagens e figuras na visualização de soluções. Precisa perceber formas e objetos com precisão; ter capacidade em lidar com imagens mentais e saber transformá-las. Neste tipo de inteligência, o desenvolvimento dos trabalhos em arquitetura está diretamente relacionado com as artes visuais (pintura, desenho, escultura), assim como com elementos estruturais, equipamentos, motores, navegação, leitura e produção de mapas e jogos que exijam a memória visual e imaginação⁴.

Neste caso, a disciplina de projeto arquitetônico atua como "um instrumento de linguagem" organizado em uma metodologia de abordagem desde a problemática levantada até a solução espacial. "O projeto aparece no papel de codificador da informação arquitetônica que se quer fazer realizar" utilizando-se de representações visuais e técnicas através do desenho, principal meio de expressão do arquiteto⁵.

"A fixação dos símbolos, própria da ferramenta do desenho, é essencial no ato de projetar, da maneira que ele ocorre hoje. Próprio da ferramenta desenho porque o desenhar é expressão de uma linguagem complexa, de uma forma de raciocínio sintético e sincrético do homem – por isso, essa atividade contém e conforma um sistema de significados do sujeito que desenha e para que ou quem ele desenha." (VIDIGAL, 2004:19)

Na educação universitária é fundamental considerarmos o perfil de estudantes jovens e adultos que trazem conhecimentos de suas vidas para o contexto das aulas. A própria pedagogia de Paulo Freire, definida para uma educação emancipatória e libertadora,

³ Estes sete tipos de inteligências seriam: a musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal e intrapessoal. (Mattar, 2008 - p.44)

⁴ MATTAR, 2008 - p.44

⁵ VIDIGAL, 2004 - p.18

define o respeito pela autonomia do educando, definindo possibilidades para a sua própria produção ou estrutura de pensamento (SILVA, 2008).

Tendo a idéia que o discurso visual é o meio do arquiteto expressar o seu conhecimento e garantir boa qualidade na materialização da arquitetura e das cidades, precisamos desenvolver com os estudantes uma maneira de analisar e formular o próprio discurso dentro da linguagem arquitetônica no desenvolvimento destes futuros arquitetos.

Dentre as personalidades da psicologia que mais influenciam na educação, Vygotsky foi um dos pensadores mais marcantes no desenvolvimento de conceitos fundamentais para que compreendamos a origem dos nossos pensamentos e a maneira como os expressamos.

Lev Semenovich Vygotsky [1896-1934] deu uma nova configuração ao passado da psicologia, preocupado em entender a relação entre as idéias que as pessoas desenvolvem e o que dizem ou escrevem (VIGOTSKY, 2008). Para os estudos na arquitetura, podemos imaginar o mesmo dilema entre a concepção do projeto e a sua realização no ambiente, quando consideramos a arquitetura uma linguagem.

Seguindo o relato de Moll (1996), "o foco principal do trabalho de Vygotsky voltava-se para as origens sociais e as bases culturais do desenvolvimento individual". Tendo as crianças como referencia para o processo de aprendizado, ele argumentava que os "processos psicológicos superiores" desenvolviam-se "por meio da imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas." (MOLL, 1996)

Para Vygotsky o processo de educação permite identificar a dinâmica da mudança social do estudante. Pelo conceito de "zona de desenvolvimento proximal" ele defendia a idéia de interdependência no desenvolvimento do estudante (no caso, a criança) e dos recursos sociais que estariam disponíveis para o seu desenvolvimento.

"O conceito de zona de desenvolvimento proximal integrou a atividade social na teoria, enquanto retinha o significado da mediação do signo e do instrumento na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humanos." (MOLL, 1996)

Vygotsky defendia uma abordagem holística para os processos educacionais. De acordo com o pesquisador, a formação da linguagem do estudante acontece primeiro pela sua inteiração com o ambiente. Só depois que a linguagem é incorporada na comunicação deste estudante, que se reestrutura a partir deste novo instrumento de

significação, é que se torna possível uma mudança na interpretação que este estudante faz do ambiente onde está inserido.

Para a educação em arquitetura, torna-se bastante compreensível a importância da tomada de consciência do estudante quanto à linguagem visual que se manifesta em sua prática acadêmica.

De acordo com as recomendações instrucionais apresentadas por Vygotsky, existe a necessidade de definir ambientes 'alfabetizadores' para que a experiência da linguagem visual possa ser mais abrangente, no desenvolvimento de diferentes tipos de 'alfabetizações' para o propósito da arquitetura.

Nesta linha do pensamento vygotskyano, o professor é o mediador, no papel de fornecer a direção necessária para que o estudante apresente seus próprios esforços no processo de aprendizagem, assumindo o controle dos diversos propósitos e usos de linguagem. O diálogo e o ensino interativo entre o professor e o estudante caracterizam a zona de desenvolvimento proximal. (MOLL, 1996)

Antes de tudo os estudantes de arquitetura precisam conhecer seu objeto de avaliação e obter parâmetros de análise crítica. A definição de novas regras para a formação de conceitos procura trazer para a consciência as regras da formação do discurso para serem alteradas. E esta alteração fará parte da verdade de cada sujeito que passa por este mesmo processo. Uma construção de conhecimentos que começa pelo indivíduo e se formaliza no coletivo.

O objetivo seria o de tornar o estudante de arquitetura mais conscientes da maneira como manipulam o processo de alfabetização na linguagem arquitetônica, aplicando esse conhecimento na reorganização de experiências ou em atividades futuras.

"Vygotsky enfatizou que as próprias interações sociais são mediadas por meios auxiliares. Tais meios auxiliares foram lembrados por Vygotsky não apenas com recursos historicamente desenvolvidos para mediar às relações com a sociedade ou com a influência do mundo externo, mas como meios essenciais para o domínio de processos psicológicos que exercem uma influência decisiva sobre a formação da atividade psicológica do homem". (MOLL, 1996)

Considerando que o ser humano utiliza símbolos e instrumentos culturais para mediar sua interação com os outros e com o meio ambiente, consideramos importante a reflexão sobre o discurso arquitetônico e sobre a produção da linguagem visual inseridos na metodologia do ensino de projeto de arquitetura.

Entendendo as possibilidades da imagem em um “mundo mediado por representações visuais que contribuem para criar discursos identitários e que mediam construções subjetivas” (HERNÁNDEZ, 2005) torna-se instigante avaliar a arquitetura através da arte, inclusive em sua paisagem urbana.

“A realidade não é simplesmente construída, mas socialmente edificada. A construção da realidade é um processo fundamentalmente social: são comunidades humanas que produzem o conhecimento de que necessitam, distribuem-no entre os seus membros e, assim, edificam a sua realidade.” (DUARTE JUNIOR, 1994:36)

Pensamento, Cultura e Realidade

Na manifestação das vontades sociais e para a boa qualidade de vida das cidades o arquiteto tem uma grande responsabilidade na representação de sua sociedade através do projeto. Para isso é preciso dominar as maneiras de expressar a linguagem não-verbal na arquitetura. “As forças perceptivas que organizam as configurações visuais e conferem expressão à arquitetura se encontram corporizadas na geometria da arquitetura” (ARNHEIM, 1988). Dominando o saber estes profissionais terão a oportunidade em expressar o seu poder no discurso de seus trabalhos.

Para tanto, a arquitetura deve ser experimentada como um objeto artístico que grita, canta, fala e conta a sua história, suas vontades, seus códigos e suas funções, ou seja, na representação de significados, valores, memória histórica da cultura física das cidades (SILVA, 2001).

“O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte.” (FISCHER, 2008)

Talvez, para Vygotsky, os processos psicológicos de crescimento devessem seguir esta mesma linha de pensamento apresentada por Foucault, imaginando um caminho repleto de aprendizado e de transformações que vão contaminando beneficentemente o contexto do ambiental social por onde este processo aconteça.

Diante das reflexões apontadas por este artigo percebemos como fundamental a necessidade das pessoas estarem educadas para viver a arquitetura ou para construí-la, num processo em que são agentes de transformação e, ao mesmo tempo, são

transformados pela própria arquitetura - da mesma maneira que se espera que a arquitetura seja adequada aos interesses pessoais e coletivos na qualidade do espaço de vida daqueles que a utilizam.

No atendimento dos desejos e necessidades das pessoas e para validar a existência do objeto arquitetônico é necessário um reconhecimento mútuo – o objeto representando o sujeito e o sujeito consciente do objeto. Portanto, acredita-se ser necessária uma associação simultânea do sujeito e do objeto para a visão de uma realidade consistente e equilibrada.

Como indicação para o processo de educação em arquitetura, consideramos que os estudantes de arquitetura e urbanismo precisam compreender a linguagem visual na representação do espaço construído, para que possam comunicar efetivamente o seu conteúdo profissional, independente de outras concepções ideológicas. Ao mesmo tempo, precisam articular criticamente uma nova concepção artística no processo inicial do projeto, para a formação de conteúdo que valorize ainda mais o seu desempenho profissional diante da indústria cultural e tecnológica.

Enfim, a formação de uma cultura visual para o estudante de arquitetura e urbanismo, a partir das considerações iniciais que são apresentadas por este artigo, trata da necessidade de investigar como as práticas educacionais correntes constroem ou incentivam o pensamento, e a necessidade de criar práticas novas, mais avançadas e amplas, para os professores e estudantes com os quais trabalhamos.

“A cultura constrói o significado da mente. A partir dessas hipóteses, conhecer não é algo que tenha a ver só com a trajetória para o pensamento abstrato. Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias” (HERNÁNDEZ, 2000).

Referências

ADAMS, Eileen. BISHOP, Jeff. KEEN, Joan. (1992). Children, Environment and Education: Personal Views of Urban Environmental Education in Britain. *Children's Environments* 9(1): 80-109. Consultado em Agosto de 2008 em <http://www.colorado.edu/journals/cye/9_1/9_1article5.pdf>

ARNHEIM, Rudolf (1988). *A Dinâmica da Forma Arquitetônica*. Editorial Presença. Lisboa.

- BARBOSA, Ana Mae (2002). Arte, Educación y Reconstrucción Social. Cuadernos de Pedagogía, nº311. Barcelona.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco (1994). O Que é Realidade. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. São Paulo.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Cadernos de Pesquisa nº 114. Novembro. Consultado em Março de 2008 em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Ed. Artes Médicas Sul. Porto Alegre.
- HERNÁNDEZ, Fernando. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (2005). A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais. Santa Maria, RS: UFSM.
- LYNCH, Kevin (1997). A Imagem da Cidade. Martins Fontes, São Paulo.
- MATTAR, João (2008). Metodologia Científica na Era da Informática. 3ª Edição. Ed. Saraiva. São Paulo.
- MACEDO, Danilo Matoso (2003). Arquitetura é Fracasso? Arquitectos nº 038. Portal Vitruvius. Consultado em Maio de 2008 em <<http://www.vitruvius.com.br/arquitectos/arq000/esp186.asp>>
- MOLL, Luis C. (1996). Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NUNES, Benedito (2008). Introdução a Filosofia da Arte. Ática, São Paulo.
- SILVA, Elvan (2001). Fundamentos teóricos da crítica arquitetônica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- SILVA, Marcelo Carlos da (2008). Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Feuerstein: Aproximações teórico-conceituais. Portal dos Psicólogos. Portugal. Consultado em Dezembro de 2008 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0414>
- TAVARES, Juliana. (2007). O Feio e o Belo em Evidência. Revista Filosofia, Ciência & Vida, nº8, p. 16-23. São Paulo.

VIDIGAL, Emerson José (2004). Um Estudo Sobre o Ensino de Projeto de Arquitetura em Curitiba. Dissertação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (2008). Pensamento e Linguagem. Apresentação: Nélon Jahr Garcia. Consultado em Dezembro de 2008 em
<<http://www.scribd.com/doc/7210667/pensamentolinguagem>>