

**COMPROMETIMENTO, MOTIVAÇÃO E PROCESSO CRIATIVO:  
UM PONTO DE VISTA E SUA APLICAÇÃO NA INTRODUÇÃO AO PROJETO  
ARQUITETÔNICO**

**COMMITMENT, MOTIVATION AND THE CREATIVE PROCESS:  
ONE PERSPECTIVE AND ITS APPLICATION IN ARCHITECTURE PROJECT  
INITIATION**

**COMPROMETIMIENTO, MOTIVACIÓN Y PROCESO CREATIVO:  
UN PUNTO DE VISTA Y SU APLICACIÓN EN LA INTRODUCCIÓN AL PROYECTO  
ARQUITECTÓNICO**

**MACHADO, MARISE F.**

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro - FAU-UFRJ  
Departamento de Análise e Representação da Forma - DARF  
Avenida Pedro Calmon, 550 - Cidade Universitária - Rio de Janeiro, RJ - CEP 21941-901 - Brasil  
[marisemachado.59@gmail.com](mailto:marisemachado.59@gmail.com)

**Palavras-chave:** Introdução ao Projeto; Método de Ensino de Projeto; Processo Criativo.

**Resumo**

O presente trabalho apresenta um ponto de vista sobre a introdução do projeto em turmas de 2º e 3º períodos do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRJ, tendo por base a experiência da autora como docente junto à disciplina *Concepção da Forma Arquitetônica 2*, integrante do *Departamento de Análise e Representação da Forma*. O método de ensino ali então praticado representa uma atuação específica para o desenvolvimento do processo projetual, atuação esta inserida numa esfera maior de discussão e experimentação conjunta de procedimentos para capacitação do estudante de arquitetura à criação do objeto arquitetônico. O objetivo central é instrumentalizar o aluno, através do comprometimento de todos com as metas traçadas, a uma postura projetual mais consciente e crítica sobre como pensar e realizar o seu fazer, assim como estimulá-lo à vontade de caminhar para além dos estereótipos e das efemeridades contemporâneas, onde a informação excessiva anestesia a motivação e embota sua aptidão reflexiva.

**Key words:** Project initiation; project design teaching method; Creative Process.

### **Abstract**

The present paper presents a perspective on project initiation during 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year Bachelor's degree studies in Architecture and Urban Planning at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). Findings are based on the author's experience as a *Department of Form Analysis and Representation* professor of the *Architectural Form Design 2* class. The teaching method used focuses on developing the design process, part of a greater sphere involving joint process discussion and experimentation aimed at improving the architecture student's skills in creating an architectural object. The main goal is to provide the student with better awareness and critical design thinking and making by strengthening commitment to all outlined parameters. Furthermore, the objective is to encourage the student to go beyond stereotypes and ephemeral contemporary trends, all excessive information anesthetizing the student's motivation and dulling thinking abilities.

**Palabras-clave:** Introducción al Proyecto; Método de Enseñanza de Proyecto; Proceso Creativo.

### **Resumen**

El presente trabajo presenta un punto de vista sobre la introducción del proyecto en clases de 2<sup>o</sup> y 3er períodos del Curso de Graduación en Arquitectura y Urbanismo de la UFRJ. Usa como base la experiencia de docente de la autora en la disciplina *Concepción de la Forma Arquitectónica 2*, integrante del *Departamento de Análisis y Representación de la Forma*. El método de enseñanza que allí se practicó entonces representa una actuación específica para el desarrollo del proceso proyectivo y esta actuación se inserta en un ámbito más amplio de discusión y experimentación conjunta de procedimientos en la capacitación del estudiante de arquitectura para la creación del objeto arquitectónico. El objetivo central es proporcionar instrumentos al alumno, por medio del compromiso de todos con las metas trazadas, para lograr una actitud proyectiva más consciente y crítica sobre como pensar y realizar su quehacer y además animarlo hacia el interés por caminar para más allá de los estereotipos y de los efímeros contemporáneos, donde la información en exceso anestesia a la motivación e insensibiliza su aptitud para reflexionar.

# 1. INTRODUZINDO A DISCIPLINA: UM LUGAR PARA A REFLEXÃO, O DIÁLOGO E A EXPERIMENTAÇÃO

A melhor coisa que uma universidade pode pretender alcançar é fazer do aluno um autodidata. (DEPLAZES, 2008, p.11, tradução nossa)

Originalmente dita *Plástica*, a disciplina do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, objeto deste artigo, chegou aos anos 90 com o nome de *Estudo da Forma Arquitetônica*, para se tornar, em 2006, *Concepção da Forma Arquitetônica* - referida aqui como CFA -, dividida em dois módulos de propostas bem definidas e correlacionadas.

A série de exercícios aplicados especificamente em CFA2, desde aquele momento inicial, sempre visaram propiciar ao aluno um caminho a ser aberto para além de uma prática calcada em estereótipos e tornada incompreensível por conta da circulação desenfreada de imagens fotográficas sobre arquitetura as mais diversas, em que a ausência do conteúdo projetual que lhe seria correspondente impedia qualquer análise crítica esclarecedora sobre sua concepção. Identificar e aprofundar as habilidades relativas à compreensão da forma foram, assim, estabelecidas como linhas-mestras fundamentais para a estruturação e o subsequente desenvolvimento da disciplina. Melhor dizendo, considerou-se, no programa de CFA2: (1) o estudo dos princípios de organização, estruturação e composição da citada forma no espaço; (2) a análise formal das relações espaciais; (3) as técnicas de representação tridimensional; (4) a introdução a uma semântica - atributos e significado - da forma arquitetônica; (5) a relação entre forma arquitetônica e condicionantes de lugar, uso, tecnologias construtivas e contexto ideológico; (7) a leitura crítica e representação poética de situações espaciais; (8) e as qualidades expressivas dos materiais na representação dos projetos.

Posicionada, na grade curricular da FAU-UFRJ, como pré-requisito para a sequência de disciplinas voltadas explicitamente para o projeto de arquitetura, CFA2 logo se veria diante do desafio, não apenas de perseguir os objetivos que lhe eram intrínsecos, descritos acima, mas de tomar para si outras atribuições, resultantes de lacunas evidenciadas imediatamente a seguir, em Projeto Arquitetônico 1, dito aqui PA1. Essas lacunas acabariam por trazer à tona uma questão estrutural daquela faculdade: certa falta de sintonia entre algumas de suas disciplinas introdutórias, que não possibilitavam aos alunos do 2º e 3º períodos uma visão minimamente coordenada do que seriam seus atributos fundamentais - como futuros arquitetos, em meio à sua formação e capacitação - ou do que deveriam exigir de si mesmos dali para a frente. Assim foi que, ao objetivo central de identificar e aprofundar as habilidades para a compreensão da forma, o programa de CFA2 somaria: a experimentação, por parte dos alunos, de um processo de criação previamente determinado do objeto arquitetônico; e o desenvolvimento e representação de seus

estudos preliminares e anteprojeto respectivos através da aplicação e aprimoramento do conhecimento de cada um no que diz respeito ao desenho técnico de arquitetura.

Isso posto, o presente trabalho pretende apresentar um ponto de vista sobre a introdução do projeto em turmas de 2º e 3º períodos da citada FAU-UFRJ, tendo por base a experiência da autora como professora substituta, durante os anos de 2008 e 2009, junto ao Departamento de Análise e Representação da Forma – DARF – daquela instituição, em sua disciplina de Concepção da Forma Arquitetônica 2. O método de ensino ali então praticado representa uma estratégia específica para o desenvolvimento do fazer projetual, estratégia esta inserida numa esfera maior de reflexão, discussão e experimentação de procedimentos para a capacitação do estudante de arquitetura à criação do objeto arquitetônico.

## **2. SOBRE O EXERCÍCIO DO OLHAR E COMO A SALA DE AULA PASSOU A TER UMA BIBLIOTECA ESPECIALIZADA**

Eu acho que o objetivo das escolas e universidades é contribuir para o bem-estar do povo. Por isso, sua tarefa mais importante é desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar. Porque é com o pensamento que se faz um povo. (ALVES, 1999, p.71)

Olhar cognitivamente o mundo que nos cerca (ARNHEIM, 2008) é tarefa essencial, assim acreditamos, para aqueles que decidem se dedicar às artes ditas visuais, entre as quais encontramos nossa útil, necessária e concreta arquitetura. Condição imprescindível para o corajoso gesto de aventurar-se ao primeiro risco de um projeto, o olhar cognitivo é instrumento fundamental a ser apresentado, discutido e estimulado no aluno que se pretende arquiteto. Afinal, será o resultado cumulativo de seus percursos cognitivos que retornará ao mundo externo sob a forma de objetos concretos os mais representativos de sua visão e experiência pessoal. Habitando o território estimulante da imaginação – aqui entendido como lugar em que, através do pensamento, a percepção visual se transforma em imagem e conhecimento – esse futuro arquiteto cada vez mais ampliará sua bagagem cultural de referências, despertando, enquanto as reelabora, seu senso crítico, ao mesmo tempo em que constrói uma trajetória mais consciente para o seu fazer projetual.

A imaginação serve de ponte entre o sensível e o inteligível, já nos dizia Aristóteles. Os indivíduos acabam por forjar um repertório de conhecimentos através de um processo em que observações, vivências e experiências ganham significados por meio de representações mentais geradas por uma mente permanentemente desafiada a pensar e a fazer conexões.

Afinal, de acordo com Arnheim (2008), o pensamento é uma atividade psíquica que abarca os fenômenos cognitivos de aquisição, produção e desenvolvimento de conhecimento, sendo seu conceito de “pensamento visual” demarcatório para o entendimento de que qualquer separação entre ver/perceber e pensar/raciocinar é irreal e fadada ao engano. Assim é que o pensamento

visual e a materialização concreta de uma representação mental não devem ser entendidos como resultado de uma atitude passiva diante do mundo externo: são parte do processo mental que possibilitará a relação do homem com seu entorno. Por isso, podemos dizer que ser um profissional de criação é estar ativo no mundo, ou em estado de atenção diante dele, durante toda a vida.

Com esse pressuposto, os alunos de 2º e 3º períodos da FAU-UFRJ eram apresentados à CFA2 logo na primeira aula do período letivo. Neste importante primeiro ato, era preciso que entendessem que, junto com o programa de atividades previsto para a disciplina, estava em pauta também o compromisso de um “estar no mundo” para além da sala de aula, ou seja, a responsabilidade individual de cada aluno com a constituição de seu “pensamento visual”. Pois não se é arquiteto, nem designer, apenas quando se está em um ambiente de trabalho projetando; tampouco se é artista plástico somente quando se está realizando a sua arte: nas artes visuais, o mercado demanda e por vezes embota, e o domínio das técnicas é fator que otimiza o desempenho mas não traz em si a capacidade de formular e resolver questões intrínsecas à cada profissão e à diversidade do mundo em que se vive. Na verdade, era essencial que aqueles alunos de CFA2, em início de trajetória acadêmica, se conscientizassem de que ser arquiteto, designer ou artista plástico, por exemplo, é algo que ultrapassa em muito o tempo de duração que cada uma dessas práticas profissionais implica: é uma questão de atitude. Procurar incessantemente com o olhar a matéria, o objeto, o conceito, seja nas artes plásticas, no design ou na arquitetura, dentro de museus e galerias, ou em suas casas, na vizinhança e na cidade, eis a postura natural – e também uma de suas atribuições fundamentais – de um profissional que se pretende criativo.

Tomando como objeto o universo discente da citada FAU carioca, o problema enfrentado – e que provoca, por vezes, ações e reações bastante salutares entre as partes, vencidas as grandes dificuldades iniciais – é uma questão cultural incontornável: a diversidade das vivências, que traz à tona uma lacuna que aponta para a falta de hábito de muitos dos alunos em olhar a cidade com olhos mais investigativos. Além disso, há um profundo desconhecimento da maioria sobre a produção artística e arquitetônica atual, aqui ou no exterior, o que dificulta sobremaneira a apreensão da realidade na qual se insere. Como podem estes alunos ser capacitados instrumentalmente para a produção de um projeto de arquitetura, na complexidade de suas várias etapas, se não forem também continuamente estimulados a desenvolver uma visão minimamente crítica do que é produzido à sua volta?

Há que se ter em mente que o processo de criação, para ocorrer em plenitude, depende de uma soma de várias partes, uma conexão de muitos pontos presentes em nossa bagagem cultural - intelectual ao mesmo tempo em que sensível - daquilo que vimos e experimentamos através de imagens, obras, espaços, lugares. Há que se colocar em andamento, portanto, com maior atenção

e inquietude, o exercício de um tal olhar, cujo conteúdo crescente, aplicado a propósitos projetuais específicos, servirá para despertar e, posteriormente, manter em estado de alerta o incansável questionador que deve existir em todos nós, profissionais da área de criação. Afinal, a sala de aula não deve ser considerada como o único lugar onde aprenderão algo sobre seu ofício, posto que *“conhecer as imagens que nos circundam significa também alargar as possibilidades de contato com a realidade; significa ver mais e perceber mais”*. (MUNARI, 1997)

O que faz com que CFA2 tenha assumido, naquela instituição, a responsabilidade também por este despertar perceptivo e formativo foi uma certa falta de sintonia percebida no curso de graduação de arquitetura em sua base, ou seja, um caminhar isolado do fazer projetual inicial com sua correspondência histórico-crítica. Talvez pudéssemos optar por uma estrutura, como acontece em algumas universidades, onde o momento em que o aluno enfrenta o desafio do primeiro projeto é acompanhado por uma História da Arte e da Arquitetura que caminha de frente para trás. Melhor dizendo, quando o aluno é instado a enfrentar os primeiros riscos de um projeto para chamar de seu, a disciplina de História o leva, não para o Egito ou Grécia e Roma, mas sim para conhecer a arquitetura que lhe é contemporânea, desafiando-o a perseguir, apreender e discutir uma produção recente, fonte de conhecimento sobre o que pode ser hoje projetado e executado, conceitos e técnicas construtivas aí incluídos. Quanto mais próxima, no tempo ou no espaço, for essa produção, melhor, pois romper limites entre teoria, história e prática arquitetônicas certamente *“viabiliza a aprendizagem de conteúdos, técnicas e conceitos que possibilitam a atividade propositiva e a formação da consciência crítica essencial ao exercício profissional”* (ELALI, in: DUARTE, 2007, p.161).

Da necessidade emergencial, portanto, de estimular no aluno sua consciência para o “pensamento visual” e sua curiosidade para a arquitetura, os arquitetos, suas obras, seus discursos e processos de projeto, CFA2 colocaria em uso, dentro da própria sala de aula, através de coleções pessoais então cedidas por alguns de seus professores, uma biblioteca especializada, seletiva e – importante dizer – presencial, a minimizar no grupo os efeitos de eventuais limitações sociais e/ou geográficas, e a fazê-lo acreditar no muito que, em arquitetura e também nas artes plásticas, é hoje realizado, mundo afora e em nosso país.

### **3. SOBRE O COMPROMETIMENTO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS, OU COMO A MOTIVAÇÃO, PARA A INTRODUÇÃO AO PROJETO, É UMA VIA DE MÃO-DUPLA**

Em nossas escolas, é isso que se ensina: a precisa ciência da navegação, sem que os estudantes sejam levados a sonhar com as estrelas. A nau navega veloz e sem rumo. [...] E assim ficam os homens comuns abandonados por aqueles que, por conhecerem mares e estrelas, lhes poderiam mostrar o rumo. (ALVES, 1999, p.76)

Não posso pensar na missão das escolas, começando com as crianças e continuando com os cientistas, como outra que a realização do dito pelo poeta: “Navegar é preciso. Viver não é preciso. É necessário ensinar os precisos saberes da navegação, ciência. Mas é necessário

apontar com imprecisos sinais para os destinos da navegação. [...] Na verdade, a ordem verdadeira é a inversa. Primeiro os homens sonham com navegar. Depois aprendem a ciência da navegação. [...] Meu sonho para a educação foi dito por Bachelard: “*O universo tem um destino de felicidade. O homem deve reencontrar o Paraíso.*” [...] Sugiro aos educadores que pensem menos nas tecnologias do ensino – psicologias e quinilhariarias – e tratem de sonhar com seus alunos sonhos de um Paraíso. (ALVES, 1999, p.77)

Despertar nos alunos a vontade de criar, sempre acreditamos, era o grande desafio que ela teria pela frente em uma disciplina introdutória do projeto como CFA2. Afinal, só é capaz de criar quem é possuidor de um mínimo de autoconfiança. Como “ensinar”, contudo, autoconfiança, se a condição de sua existência pressupõe a coragem adquirida a partir da experiência vivida em meio à busca por aquilo que se quer alcançar? O tempo da disciplina deveria ser, portanto, o tempo de os alunos se abrirem à experimentação, nela libertando seu imaginário na direção de uma meta estabelecida como comum. O imaginário como sonho; o sonho como idéia; a idéia como uma das possíveis soluções desencadeadoras do projeto arquitetônico. Tendo pela frente um trabalho sabidamente árduo até alcançarem o primeiro risco, à autora deste artigo caberia, em tal processo, a responsabilidade de, como professora do grupo, garantir que o trajeto a ser percorrido se desse, na sala de aula, sob a forma de uma via de mão dupla. Melhor dizendo, sua atuação como docente seria ali exercida mais horizontalmente, num misto de entusiasmo, reflexão e disciplina que mobilizaria e motivaria os alunos durante o cumprimento de suas tarefas.

Bom senso, *artistry*<sup>1</sup>, “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000), capacidade de responder por si mesmo ao ser exigido diante de uma situação-problema que surge em uma “zona indeterminada da prática”, assim é que um arquiteto, em seu ateliê ou escritório, torna perceptíveis a visão de mundo que orienta o seu fazer, crescendo profissionalmente. As exigências são imediatas, há o elemento surpresa como uma constante em seu dia-a-dia, e não há como desviar-se de ambos ao preço de perder as oportunidades de trabalho que lhe aparecem. Todos os dias lhe obrigam a uma determinada tomada de posição, cujo padrão pode acontecer de ser ainda inexistente. Mais uma vez, o artigo aqui se pergunta: é possível aplicar no terreno do ensino de projeto um tal exercício prático reflexivo em torno do elemento surpreendente e desafiador a ponto de tornar o aluno mais participativo, consciente e, conseqüentemente, mais autosuficiente em sua caminhada acadêmica?

Tudo dependerá, estamos certos, da relação de comprometimento entre aquele que Schön chama de “instrutor” e o aluno, do diálogo que ambos conseguirão manter ao longo do processo. Isso porque será preciso confiança entre as partes para se chegar aos resultados pretendidos, pois “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2006, p.47). O desafio só pode ser vencido e o exercício reflexivo ser completado se houver uma vontade intrínseca de fazê-lo. É uma parceria com dedicação e generosidade de ambas as partes, pela qual a aprendizagem é um “*tempo para amadurecer e organizar o aprender*” (TROCMÉ-FABRE, apud ELALI, in: DUARTE, 2007, p.162).

Há delegação de tarefas, é claro, mas estas não mais podem ser consideradas como deveres previsíveis e rotineiros e sim como portas que se abrirão para descobertas pessoais imprevisíveis que muito dirão, para eles próprios e também para o professor, sobre cada um dos alunos que as vivenciar. A partir delas, será possível a construção gradual de sua autoconfiança, importante fator para qualquer processo de criação que se queira efetivo. Será ela, tal autoconfiança, a valiosa recompensa individual que passarão a dispor ao se descobrirem, de forma absolutamente pessoal, capazes de responder reflexivamente às situações desafiadoras que lhes forem dadas. Ainda que nem todos os alunos eventualmente compartilhem deste novo “olhar” sobre a solução dos problemas projetuais - posto que exigidos eles serão sobre novas bases -, certamente a prática servirá aos professores para melhor os informar sobre a *artistry* e o “bom-senso” de cada um diante de situações-limite que sua atividade pode lhes reservar.

O convívio rotineiro com alunos que acabam de chegar à faculdade apresenta-se, portanto, para um professor que tem por tarefa capacitá-los introdutoriamente ao projeto arquitetônico, bastante estimulante, desafiador e, ao mesmo tempo, revelador. Abrindo campo para uma discussão em termos didáticos e pedagógicos, e considerando a responsabilidade que lhe é outorgada em função de um saber que, em tese, ele detém, o presente artigo, então, pergunta:

- (1) Há condição para o encurtamento da distância entre esse professor e seus alunos através de uma troca permanente de conhecimento?
- (2) Há lugar para o comprometimento desse professor com o que produzirão seus alunos, a célebre atitude de “vestir a camisa” de cada um, no sentido de lhes passar a motivação necessária para o exercício de sua capacidade de solucionar as questões projetuais, desta forma possibilitando-lhes, naquele início da caminhada pela arquitetura, a construção de sua autoconfiança, item importante para qualquer profissional da área de criação?
- (3) Podemos apostar, em sala de aula, de que a entrega de ambas as partes a uma meta comum – no caso, o projeto arquitetônico – vai gerar um relação em cadeia onde o saber será construído mais com alegria e entusiasmo do que com regras pré-definidas?
- (4) Devemos crer que a habilidade do professor em concentrar as energias de alunos em tal meta comum, assim como sua capacidade de “calibrar a dimensão do grupo em relação à tarefa, de encontrar os recursos, de contemporizar a natureza afetiva com o profissionalismo” (DE MASI, 1999, p.20), servirão para que a disciplina deixe como legado àquelas subsequentes um aluno mais consciente das dificuldades ainda por vencer e certo do potencial que, em si mesmo, ao longo dos exercícios propostos, conseguiu ali desenvolver?

#### **4. SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE, SEUS DESAFIOS E ALGUNS RESULTADOS PROMISSORES**

Zaratustra dizia haver chegado o tempo para que o homem plantasse as sementes de sua mais alta esperança. É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças. (ALVES, 1999, p.11)

Sim, é preciso encurtar distâncias entre professor e alunos, pois o conhecimento parece alcançar mais a consciência quanto mais espontâneo for seu fluxo. Dúvidas nos deixam mais abertos a aprender, enquanto convicções exacerbadas limitam nosso senso de percepção das coisas. Como diria Alves, “as inquisições se fazem com pessoas convictas” (1999, p.106). Plantar esperanças nos alunos, portanto, naquilo que diz respeito ao seu potencial de criação, implica em humildade para deixar a porta aberta para a compreensão e o diálogo; exige confiança a ser consentida entre as partes. Naqueles dois anos em recorte, a autora se impôs trilhar esse caminho, procurando, em meio à aplicação do programa definido para CFA2, encontrar respostas para as questões levantadas no item anterior.

A estrutura programática que serviu à experiência docente objeto deste artigo estava dividida em etapas, possuindo exercícios pré-determinados para o cumprimento de determinadas intenções. Desafios enfrentados e resultados obtidos serão caracterizados ao longo da descrição do processo, deixando claro que, no que diz respeito à introdução ao projeto, como nos diz Alves (1999, p.95), “o bom não é a chegada; é a travessia”. Ou seja, é o caminho experimentado com entusiasmo, e não necessariamente a obrigatória parada final, que muito tem a dizer sobre o tanto que o aluno sabe ter somado à sua trajetória acadêmica e sobre o quanto ele tem consciência de ter deixado ainda por resolver.

Tendo como ponto de partida a leitura do livro **A Boa Vida: Visita guiada às casas da modernidade**, de Iñaki Ábalos (2008), a proposta fundamental da disciplina, naquele período de recorte, girava, em um primeiro momento, em torno do entendimento de conceitos e conteúdos relativos à arte e à arquitetura. Em um segundo momento, expunha à experimentação um determinado processo de criação, tomado ali como um ponto de reflexão, pesquisa, maturação e representação, ou seja, uma “ponte” a que poderíamos chamar de sensível entre um objeto conceitual e a realização do projeto de uma casa.

O livro se propõe a “ampliar a consciência dos vínculos existentes entre os modos de pensar, de ver o mundo, de viver, e as técnicas de projeto”, dando visibilidade à sete arquétipos em sete casas, reais ou imaginárias, ditas referenciais do morar moderno (2008, p.8). Distribuídas por capítulos, são elas: (1) a casa de Zaratustra, representativa das casas-pátio de Mies Van der Rohe e da filosofia de Friedrich Nietzsche que as tenta explicar; (2) a casa existencialista, que tem Martin Heidegger e sua cabana na Floresta Negra como foco; (3) a casa positivista, vinculada à arquitetura moderna e identificada pela “máquina de morar” presente no filme “Meu Tio”, de Jacques Tati; (4) a casa fenomenológica, que faz uso da figura de “Picasso em férias” como seu personagem exponencial; (5) a *factory* de Andy Warhol que, sendo berço para o *loft* nova-iorquino,

traz à tona a Pop Art, as “comunidades freudiano-marxistas” e a liberdade sexual e psíquica dos anos 60; (6) a desconstrução da casa, ou a subversão do conceito de morar, fruto da veloz e efêmera contemporaneidade e de sua rede de comunicações; (7) e, por último, a casa pragmática norte-americana, nascida com o fim da Segunda Guerra Mundial, hoje dominante em todo o mundo como a arquitetura que faz uso das tecnologias disponíveis na busca por economia, conforto e prazer.

Nove eixos de atividades, coordenadas entre si e direcionadas para o objetivo - não diríamos principal, mas final ao programa de exercícios previamente estipulado - de o aluno projetar uma casa, nortearam aquela experiência da autora com CFA2:

(1) **o conceito**, ou como o aluno deve conseguir, a partir da escolha de palavras-chave, traduzir em concretude formal e material uma idéia a princípio abstrata que guarda em si o potencial de servir como detonadora de um processo de projeto específico, dentre muitos praticados pelos arquitetos;

(2) **a apresentação gráfica**, ou como é preciso aprender a organizar, a cada etapa, pensamentos e idéias, programando-os visualmente de maneira a apresentá-los, sucinta e objetivamente, em uma simples folha de papel;

(3) **o discurso**, ou como é essencial concatenar o que se pensa, o que se escreve, o que se desenha e modela, com o que se tem de falar, sabendo o aluno, de antemão, que um registro áudio-visual será feito a cada etapa, assim como sua posterior publicação e compartilhamento em sistema restrito em site de veiculação de vídeos – especificamente, o *youtube* –, sendo ambas as estratégias de grande importância para a conscientização dos alunos, por si mesmos, dos acertos e equívocos cometidos em sua comunicação oral;

(4) **o terreno**, ou como o projeto arquitetônico pode ganhar corpo ao nos dar ao reconhecimento acessos e fluxos, insolação e ventilação, e as possíveis, ou não, relações com a vizinhança;

(5) **o cliente**, ou como os alunos, a partir de suas palavras-chave, despertam para a invenção de seus personagens, com futuros moradores da casa de cada um;

(6) **a análise da forma**, ou como podemos, sobre uma obra acabada, (a) investigar a direção e propósitos de seu autor, partindo do uso de categorias várias, pré-definidas (BAKER, 1989); (b) ver, nesta prática, aquilo que não está necessariamente “escrito” num edifício, mas se esconde no que está fisicamente lá, ou seja, menos uma preocupação com o que os olhos vêem – o óptico – e mais com aquilo que a mente apreende – o visual (ROWE, apud EISENMANN, 2008);

(7) **o modelo**, ou como é fundamental apropriar-se do projeto arquitetônico através do estudo inicial de sua forma e materialidade, assumindo a condição da arquitetura como objeto concreto em meio à paisagem e ao que é privado, semipúblico ou público;

(8) **a sustentação da forma**, ou como não se pode prescindir do elemento estrutural quando se desenvolve um projeto arquitetônico, pois à forma pensada e já materializada corresponde um esqueleto que garante sua sustentação, sendo este o momento ideal para os alunos definirem qual será, em cada casa, o sistema construtivo;

(9) **o desenho**, enquanto “notações gráficas” iniciais – ou *croqui* - e posterior precisão técnica, pelo qual se dá a materialização de representações e sua relação com o “pensamento visual” (ARNHEIM, 1997), “um ‘curto-circuito’ na sofisticada conexão, exclusivamente humana, do olho com a mão”, [...] “espécie de derivação que se dá fora do corpo e que possibilitaria um acesso a processos mentais complexos” (BARKI, 2003);

(10) **o layout**, ou como a humanização das plantas serve aos alunos como um bom teste para sua noção de espacialidade. E como esta informação é determinante para o professor na hora de suas avaliações finais.

As atividades acima relacionadas eram distribuídas por três etapas de entregas distintas, descritas a seguir, todas devidamente registradas pela autora em fotografias e vídeos dos alunos que por ela passaram durante o período em recorte. O presente artigo seleciona alguns deles a cada uma das etapas, com o propósito de ilustrar e comentar o desenvolvimento havido, individualmente e no grupo. Com isso pretende comprovar o processo de amadurecimento de estudantes praticamente recém-chegados à universidade que, uma vez confiantes no comprometimento selado pela autora com o resultado de cada um, enfrentaram os desafios com disposição e espírito de equipe.

#### **4.1 Primeira Etapa: O Modelo Conceitual**

*Para esta primeira etapa estavam previstas as seguintes atividades, dentre aquelas relacionadas anteriormente: (1) a descoberta e interpretação pessoal do **conceito**; (2) noções básicas de programação visual, através de palestra e material didático constituído e distribuído por esta autora, a fim de desenvolver nos alunos seu poder de síntese e de organização de informações, ao mesmo tempo em que a eles tornava possível a criação de uma identidade comum a todas as **apresentações gráficas** efetuadas dali para a frente, definida em função da palavra-chave escolhida, (3) início do exercício do **discurso** arquitetônico, filmando os alunos durante entrega do modelo conceitual, para em seguida publicar e disponibilizar o material obtido no grupo da disciplina criado, então, no youtube.*

A obsessão com o método entope o caminho das boas idéias. (ALVES, 1999, p.109)

A primeira aula de CFA2 correspondia à apresentação de professor e disciplina, sendo que a autora também discorria, informalmente, como já dito, sobre a importância do olhar e a necessidade de cada um dos alunos assumir uma atitude – mental e sensível – mais consciente ao mesmo tempo em que inquieta diante do diverso mundo visual que nos cerca. A partir dali, deles seria esperado uma resposta às manifestações criativas de qualquer espécie, a princípio concentradas em idas às exposições de artes plásticas eventualmente em cartaz na cidade, previamente sugeridas. A opinião de cada um sobre qualquer desses eventos deveria ser trazida oportunamente à sala de aula, ainda que funcionasse apenas como objeto para uma discussão sobre as relações por vezes simbióticas entre a Arquitetura e a Arte. Afinal, era preciso que tomassem consciência de que os limites entre os dois campos de atuação “confundem-se, à medida que seus objetivos e atitudes convergem”, sendo quase impossível produzir, em tempos nossos contemporâneos, uma demarcação nítida entre eles, pois “algumas vezes, as obras são tão parecidas que muitas vezes é difícil determinar se o autor é um artista ou um arquiteto”. (SCHULTZ-DORNBURG, 2002, p.7)

A leitura do livro de Ábalos correspondia, portanto, a um primeiro momento em que cada aluno era introduzido, através de sorteio dos capítulos, a uma das sete casas ali estudadas. Juntamente com a leitura da Introdução, a tarefa era decifrar o conceito que a casa sorteada lhe reservava, pesquisando personagens e contextos, e identificando, no texto, algumas palavras-chave que melhor o caracterizassem. Tudo era discutido em aula específica, formando-se grupos<sup>2</sup> por capítulos respectivos para um debate. Como resultado dessa troca de conhecimento, o aluno se sentia mais preparado para decidir sobre uma palavra-chave somente, que, nesta etapa ainda, lhe serviria como objeto para uma pesquisa de referências, ainda não arquitetônicas, e sim saídas das artes plásticas, da música e da literatura. Pois era preciso tomar distância do objetivo central para desanuviar as tensões presentes naquele momento, abrindo novas perspectivas para o entendimento sobre como pode ocorrer o processo de criação. Nada de inspiração gratuita e sim um mote contínuo, uma entrega íntima, persistente e fiel à busca por uma solução do problema projetual, entrega esta que, ora nos aproxima, ora nos impele a um afastamento daquilo mesmo que nos move, como se para nos permitir mais livremente o frescor da germinação de idéias. Um pouco como Le Corbusier havia feito em seu *Atelier 35* da *Rue de Sèvres*:

Durante toda sua existência, o *Atelier* viveu seguindo o ritmo binário de Le Corbusier: metade do dia consagrada à pintura, à escrita, e à pesquisa; a outra metade aos projetos de arquitetura. Num livro abandonado, intitulado *Le Fond du sac*<sup>3</sup>, Le Corbusier, em 1954, explica essa divisão: “Liberada uma meia jornada, a cada dia, a manhã ou a tarde para cortar os pontos, para tomar distância, para pensar em outra coisa de desinteressada, de criativa, de poderosa, de vital, de futuro e passado conjugados”. (LE CORBUSIER, 1987, p.354)

Podemos dizer que, em CFA2, acontecia, então, um “desligamento” do livro de Ábalos, que agora assumia claramente a condição de ponto de partida para o conceito e o projeto arquitetônico que

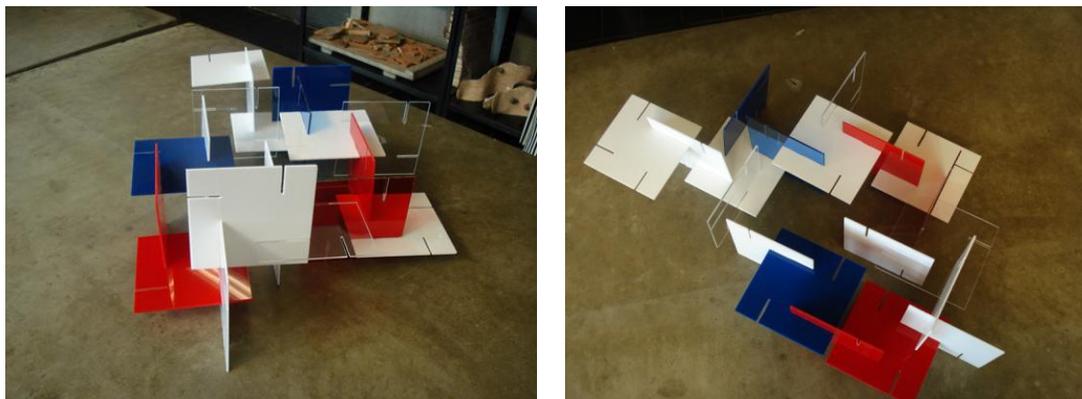
posteriormente lhe corresponderia, não funcionando, porém, como seu suporte interpretativo dali para a frente. Tal interpretação caberia, a partir de então, aos alunos, pois, como nos diz o próprio Ábalos, “só a partir da desprofissionalização do olhar podemos aprender a enxergar com nossos próprios olhos” (2008, p.9). Ressalte-se que, sem possuírem ainda um olhar profissional que precisasse ser “desprofissionalizado”, aqueles alunos tinham, contudo, a insegurança típica do desconhecimento e do raciocínio ainda acrítico, o que tornava, rapidamente, o livro “A boa vida” um “código de posturas” por vezes tendencioso – principalmente quando o assunto tratado era a arquitetura moderna – do qual deveriam, por isso, rapidamente se afastar.

Através das artes plásticas, da música e da literatura, a palavra escolhida teria seu sentido apreendido mais livremente pelo aluno, para ser em seguida interpretada sob a forma do primeiro dos três trabalhos definidos para a disciplina: um modelo conceitual, que ia ganhando corpo conforme o grupo perseguia a resposta à única pergunta ali em pauta: “O que significa, para mim, a palavra que escolhi?” A relevância da resposta obtida residia na exigência da transposição de tal palavra-chave para a arquitetura logo a seguir, quando fosse dado início à primeira das duas etapas do projeto da casa propriamente dito.

As noções básicas de programação visual fornecidas aos alunos se mostraram, logo naquele início de etapa, muito úteis. Afinal, a organização do pensamento por força da necessidade de fazer com que conceito e projeto fossem compreendidos graficamente, era, àquela altura, um desafio a mais que a disciplina se impusera. Outro desafio foi ali também colocado em prática: o de iniciar os alunos naquilo que podemos chamar de “discurso arquitetônico”. Afinal de contas, já sabemos que os arquitetos possuem um olhar inquieto; que buscam assegurar o domínio de seu ofício; mas não nos esqueçamos de que alguns deles são – cada vez mais fundamentalmente – o que falam. Desenvolver a capacidade de articulação oral nos alunos era tarefa já em andamento na disciplina, mas que poderia vir acompanhada de algo que ao mesmo tempo os motivasse e funcionasse como uma estratégia pedagógica eficiente: a autora decidiu, então, que as entregas das várias etapas previstas seriam filmadas e depois publicadas no site de veiculação de vídeos do *youtube*. Dessa forma, seriam os próprios alunos, seus amigos e familiares, os críticos naturais dos equívocos eventualmente cometidos pelos primeiros. Em ambiente assim informal, o aluno acabaria por amadurecer sua fala, ganhando autoconfiança. E o melhor é que essa experiência foi bastante positiva: do primeiro discurso do modelo conceitual àquele feito por ocasião da entrega final, os alunos surpreenderam a todos.

Entendamos um pouco mais da disciplina. Tomemos, por exemplo, o modelo conceitual exposto na FIGURA 1. Sorteada com a Casa Positivista, a aluna Luiza teve seu primeiro contato com o movimento moderno em arquitetura através do livro “A boa vida”, de Ábalos, aproximando-se, em seguida, de obras do pintor Piet Mondrian e do arquiteto Charles Eames, o que a fez definir sua

palavra-chave como PLANO. Entenda-se plano, para Luiza, não apenas a figura geométrica, mas também o projeto, o ato de criar com a figura plana inúmeras formas distintas.



**FIGURA 1**

CFA2 . 2008-2 . Modelo Conceitual . Aluna: Luiza . Casa Positivista . Palavra-Chave: PLANO

Na FIGURA 2, por sua vez, decidimo-nos a apresentar, ainda que fora do percurso linear estabelecido para este artigo, a sequência completa dos resultados finais das três etapas previstas para a disciplina, com o propósito de mostrar como pode uma palavra-chave caminhar do modelo conceitual inicial até a idéia de uma casa. Ali temos o trabalho da aluna Aline que, escolhida a palavra-chave ELO - a partir da Casa Existencialista de Ábalos -, executa seu modelo conceitual com a representação em metal de um “homem” a quem ela chamou de “existencial”, ou seja, segundo ela mesma, vinculado emocionalmente a si mesmo, à natureza – seus “pés” estão enraizados no chão – e apenas ao que há de essencial no mundo que o rodeia. Sua família, no caso. Ele mexe seus “braços” circularmente, obedecendo apenas ao comando único da peça fincada em sua “cabeça”, mostrando com isso a independência em seu pensar e agir. Segundo a aluna, a situação existencialista por ela traduzida em modelo conceitual a remeteu à idéia de uma vida a que se poderia chamar também de circular, ou seja, uma vida que se repete, dia após dia, sem angústias ou imprevistos, e de forma autônoma. Com tal interpretação bastante pessoal em mente, Aline seguiu para o projeto arquitetônico na intenção de estabelecer um caráter intimista para sua casa, para isso fazendo uso de uma forma orgânica que, setorizando a casa em núcleos distintos para pais e filhos – a família cliente -, ao mesmo tempo os aconchega e os estimula ao convívio, nunca deixando, porém, faltar a cada um a independência que os une e também define.<sup>4</sup>

Da mesma aluna, a FIGURA 3 nos traz a apresentação gráfica por ela desenvolvida ao longo do período letivo de 2008-2. Fornecida a esta autora logo no início dos trabalhos, a caixa em madeira e folhas secas, por ela qualificada como “existencialista”, serviu muito bem ao propósito de Aline marcar uma identidade visual forte para si, ao mesmo tempo em que guardávamos, ali, as pranchas entregues a cada vez.



**FIGURA 2**

CFA2 . 2008-2 . Modelo Conceitual + Projeto de Arquitetura  
Aluna: Aline . CASA EXISTENCIALISTA . Palavra-Chave: ELO



**FIGURA 5**

CFA2 . 2008-2 . Apresentação Gráfica com Identidade Visual  
Aluna: Aline . CASA EXISTENCIALISTA . Palavra-Chave: ELO

#### **4.2 Segunda Etapa: A Casa, sua Forma em Setorização – Escala 1:100**

*Nesta segunda etapa, com o **conceito** já exposto por cada palavra-chave, e com a **apresentação gráfica** e o **discurso** funcionando, a partir daquele momento, como ferramentas indispensáveis e constantes aliados, os alunos davam início ao projeto arquitetônico do que se tornaria uma casa, em um **terreno** real – que mudaria de endereço por duas vezes no período em recorte -, mas para um **cliente** ficcional específico, a ser criado, com precisão de detalhes sobre sua vida - pautada, evidentemente, sobre algumas das questões abertas pelo conceito a que se correspondiam -, por cada um dos alunos de CFA2. Estes buscariam **referências arquitetônicas** com as quais pudessem “dialogar” durante seu processo de criação, assim como realizariam um exercício de **análise da forma**, o que lhes serviria para abrir a percepção, durante seu trabalho na disciplina, para algumas questões fundamentais pelas quais passam os arquitetos diante de seu ofício de projetar. Ao final, um **modelo** seria confeccionado em escala 1:100, apresentando a forma idealizada resultante.*

Eu não conheço melhor serviço que um arquiteto possa prestar, como profissional, do que o de compreender que todo edifício deve servir à instituição do homem, quer seja ela a instituição so estado, quer a da casa, ou a da aprendizagem, da saúde, ou do lazer. (KAHN, 2002, p.21)

Iniciar o projeto arquitetônico implicava dizer que haveria o enfrentamento do primeiro risco por parte dos alunos e era preciso que eles estivessem com disposição e coragem. O caminho ia ser duro, pois o programa da disciplina era então extenso, com muitas atividades por desenvolver e um comprometimento professor-aluno que a autora do presente artigo considerava crucial para uma trajetória que se pretendia esclarecedora e, podemos dizer sem medo, emocionante. Sim, emocionante. Pois o pensamento da autora sempre foi a de que sua experiência como professora introdutória do projeto deveria estar fundamentada no entusiasmo e na paixão que ela própria sempre sentiu em sua prática arquitetônica, apesar das muitas vezes em que chateações e decepções com a carreira alteravam esse estado de espírito. Mas é disso que é feita a vida de arquitetos e outros profissionais da criação, quando, por vezes, lhes falta o respeito de clientes e de um mercado de trabalho atualmente insano, que prima por ignorar a importância deste profissional de criação mas também de planejamento, formado para atuar como coordenador do processo criativo, técnico e construtivo de sua exequível e concreta arquitetura. Seria com tudo isso em mente que a autora, então, definiria, mais livremente no trato com a democrática disciplina, como o tema do projeto arquitetônico seria apresentado por ela, nesta segunda etapa importantíssima, às suas turmas de CFA2.

Era preciso falar de arquitetura com paixão, sem deixar de lado, porém, sua condição de realidade próxima. Mais do que tratar do assunto com olhos fixos exclusivamente em grandes arquitetos, ou no programa da disciplina e em seus prazos, era necessário, naquele momento, abrir os olhos dos alunos para a condição humana que então nos unia: estávamos, naquele ateliê da FAU-UFRJ, eles e esta autora, porque - assim deveria ser pressuposto - amávamos a arquitetura. E o que era

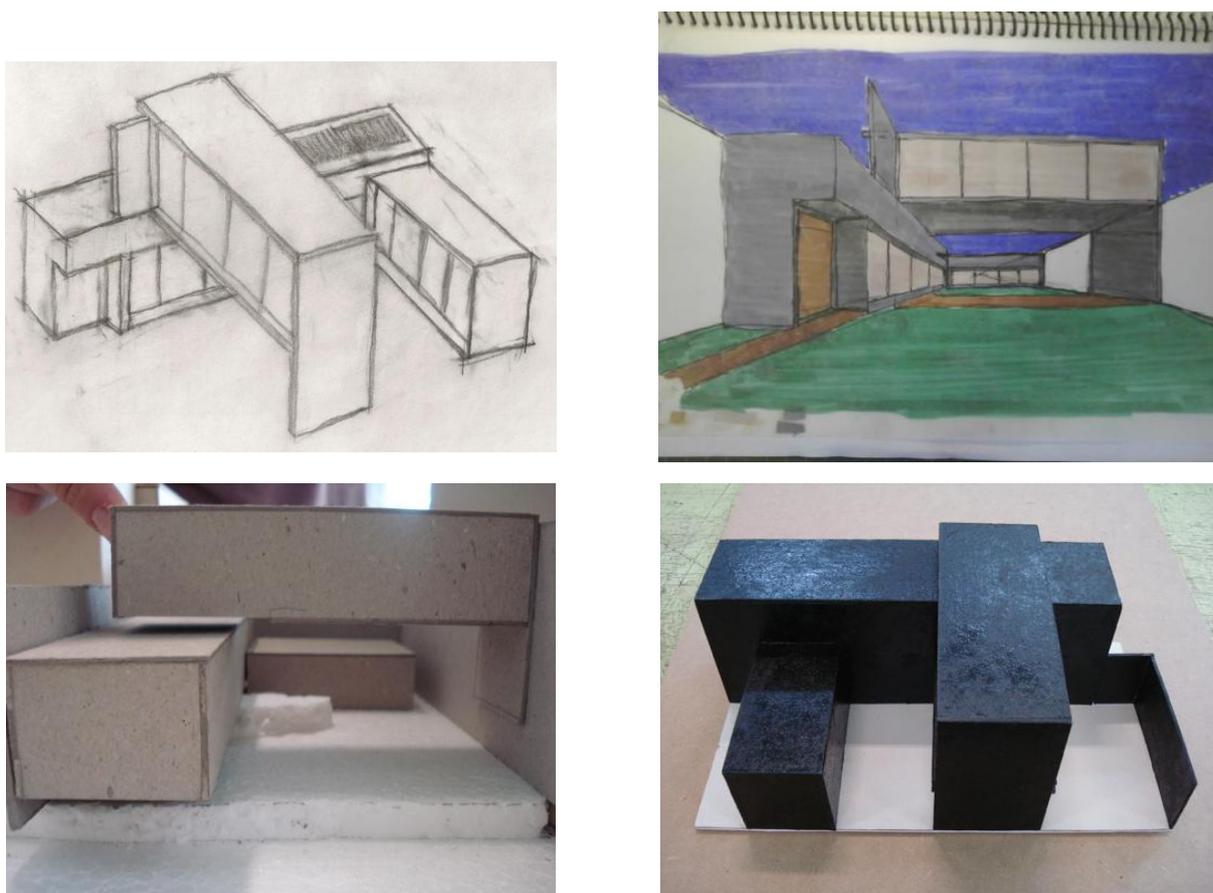
amá-la sem conhecer-lhe as histórias menos estelares do cotidiano próximo, forjadas por quem já estivera naquela mesma condição anos atrás? Para a autora, existia uma cumplicidade de intenções e práticas a ser descoberta e inaugurada naquele momento. E foi o que aconteceu.

Levando projetos por ela realizados ainda à mão, em papel vegetal e normógrafo, além de tabelas de honorários de CREA e IAB para trabalhos de arquitetura, conversamos longamente, rindo juntos de episódios acontecidos ao longo de uma trajetória profissional de exatos trinta anos. Falamos de inseguranças e conquistas, em conscientização sobre as dificuldades que sempre nos esperam, do valor que tem nosso ofício para a sociedade em que vivemos. Fazer uma casa? Quanto seria? E a casa que cada um iria ali projetar, se fosse para um cliente real, quanto se poderia cobrar? Revista de custos de construção na mão, investigamos o processo, consultamos as entidades de representação de classe, por poucos minutos “caímos na real”. O ânimo estampado nos rostos à nossa frente nos respondeu que a estratégia de apresentação havia funcionado. Estávamos unidos naquele momento em prol de uma meta comum. A cumplicidade se estabelecera, assim como a certeza de que um tal ritual de passagem – o primeiro encontro com o risco e a concretude de uma casa – era apenas o começo de um caminho profissional que ali, naquela faculdade, passaria a mostrar cada vez mais nitidamente a sua face. Pois o que são os trabalhos acadêmicos senão primeiros projetos a formar nosso portfólio? Trabalhar arduamente naquela instituição não era, em absoluto, para buscar a nota final que avança períodos letivos e sim o desafio que a eles cabia de formarem-se e capacitarem-se arquitetos.

Assim foi, com confiança, que todos começamos a trabalhar o projeto de uma casa. Em sua primeira etapa - a de concepção da forma arquitetônica na escala 1:100, tendo como base a palavra-chave definidora do conceito que estaria atuante no processo – partiríamos para conhecer e medir o terreno, levantaríamos os dados de seu entorno, sua insolação e ventilação, tudo isso simultaneamente à criação dos clientes e ao estabelecimento do programa específico de cada um, dividindo-o por duas abordagens distintas: a lista de necessidades e a de desejos. Isso feito, com seus Cadernos de Croquis sempre à mão, surgiam os primeiros riscos, assim como os primeiros protótipos (FIGURA 5), não antes, porém, de usarmos a biblioteca criada, criteriosa e especialmente para uso de CFA2. Aliás, podemos dizer que ela nunca deixou de ser aberta e consultada em cada aula que tivemos. A rotina da autora era chegar em sala de aula e abrir o armário onde estavam os livros. Assim, quase que sem cerimônia, eles, os livros, nos faziam companhia permanente durante os trabalhos da disciplina e os alunos a eles recorriam, sempre com atenção e interesse. A biblioteca foi, sem dúvida, um ganho muito grande para todos, no sentido em que proporcionou aos alunos acesso fácil à arquitetura, seus projetos, obras realizadas, idéias e processos de criação. Este fato, em meio a tempos escorregadios e pouco reflexivos em que imagens em demasia seduzem mas não informam, certamente há de ter servido para estimular alunos à vontade de caminhar para além dos estereótipos e das efemeridades contemporâneas. Ali, em meio às publicações da Editora El Croquis e Gustavo Gili, por exemplo –

para citar apenas essas duas – as turmas de CFA2 encontraram referências arquitetônicas com imagens e conteúdo suficientes para garantir-lhes um saber menos volátil.

A forma surgia a partir de estudos de setorização que procuravam dar conta, de maneira claramente funcional, do programa de necessidades definido e aprovado “pelo cliente”, papel este que esta autora cumpria, a fim de podar excessos e nortear viabilidades. O produto final desta etapa era um modelo em escala 1:100, cujo volume, por enquanto sem quaisquer aberturas, não mostrava os acessos e fluxos já estudados, assim como encobria os setores da casa já riscados, todos em estudo preliminar de escala idêntica e, neste ponto do processo, já aprovado. Ganhando “corpo” e “alma”, portanto, a casa precisava, a esta altura, também de seu “esqueleto”, melhor dizendo, de uma estrutura que sustentasse sua forma (FIGURA 6). Desta maneira, aos alunos de CFA2 era permitida a experiência com a incontornável concretude arquitetônica: seu objeto em estudo, por mais livre que fosse formalmente, deveria, inexoravelmente, ficar de pé, e um sistema construtivo precisaria ser, então, definido, preparando o caminho para a etapa final que viria a seguir.



**FIGURA 6**

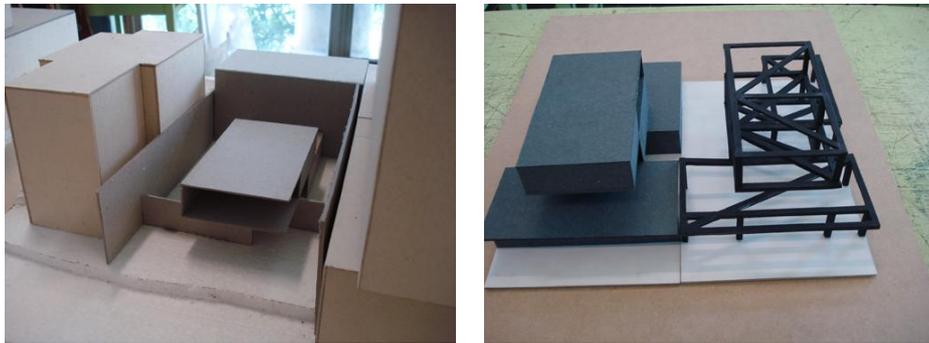
CFA2 . 2009-2 . Projeto de Arquitetura . Modelo 1:100 . Croquis, Protótipo e Modelo Final 1:100

Aluno: Anderson . Palavra-Chave: ISOLAMENTO



**FIGURA 7**

CFA2 . 2009-2 . Projeto de Arquitetura 1:100 . Apresentação Gráfica . Aluno: Anderson . Palavra-Chave: ISOLAMENTO



**FIGURA 6**

CFA2 . 2009-2 . Projeto de Arquitetura . 1:100 . Croquis, Protótipo e Modelo Final 1:100  
Aluna: Marina . Palavra-Chave: TRANSPARÊNCIA E PUREZA



**FIGURA 7**

CFA2 . 2009-2 . Projeto de Arquitetura . 1:100 . Apresentação Gráfica . Aluna: Marina . Palavra-Chave: TRANSPARÊNCIA E PUREZA\*

\* Fiel à sua palavra-chave TRANSPARÊNCIA, a aluna confeccionou todas as pranchas de suas apresentações gráficas em papel vegetal. A imagem acima mostra o conjunto de pranchas com os papéis brancos que foram necessários para o registro fotográfico.

### **4.3 Terceira Etapa: A Casa, sua Arquitetura em Anteprojeto – Escala 1:50**

*Nesta terceira e última etapa de trabalhos, o grande desafio seria vencermos o tempo que já se anunciava curto para transformar o material preparado na fase anterior em um **anteprojeto de arquitetura**. O estudo preliminar havia sido feito; o modelo em escala 1:100 também estava pronto, assim como definida ficara sua estrutura. Mas aumentar a escala para 1:50 é enxergar mais os detalhes e não poder recuar diante dos problemas ainda por solucionar. Aberturas, materiais de revestimento e de acabamento, coberturas, tudo era parte de um todo que somente se completaria com os **desenhos técnicos** do anteprojeto e de seu **modelo final** também na mesma escala ampliada. **Discurso** e **apresentação gráfica** seriam mais exigidos neste encerramento de jornada, posto que teriam de abarcar todo o processo, desde seu início conceitual até aquela data.*

Meu desejo não é ensinar o método que cada um deve seguir, mas somente mostrar o método que eu escolhi. (DESCARTES, apud NIEMEYER, 1977, p.9)

Na realidade de um escritório, passar para a etapa de anteprojeto é saber, de antemão, que a arquitetura até então resolvida com o estudo preliminar poderá ser modificada, em função de sua compatibilização com a estrutura e as diversas instalações, projetos que lhe são complementares. No caso de CFA2, essa passagem não geraria radicalismos, posto que não seria o caso ainda de enfrentarmos tal nível de exigência. A escala aumentada para 1:50, porém, em muito facilitaria a melhor apreensão dos espaços idealizados, o que geraria um aprimoramento das soluções encontradas na etapa de escala 1:100 anterior. Seria a chance que nós, professores, teríamos para falar sobre estrutura e aberturas externas com a atenção que estes tópicos merecem.

Houve também a necessidade de tocarmos num ponto importante para aqueles que vão implantar suas casas em um terreno de boas dimensões e não sabem o que fazer com a área externa “que sobra”... Como solucionar? Posicionar árvores a esmo em planta e na maquete apenas para “dar um jeitinho” e não deixar espaços vazios na hora da apresentação? Nada disso. É nossa opinião que orientar os alunos com relação a algumas noções básicas de paisagismo seria fundamental para uma disciplina introdutória do projeto. Afinal, arquitetura e paisagem construída funcionam em estreita relação, uma servindo à outra em função das características da edificação e da relação desta com seu terreno. Assim fizemos, portanto, em sala de aula e também em um passeio, insistentemente aguardado, ao sítio de Burle Marx, passeio este que mobilizou a quase totalidade dos nossos alunos. Uma viagem à São Paulo, com todas as turmas e professores de CFA2, também foi extremamente proveitosa neste sentido, resultado direto da adesão da agência de turismo contratada, que aceitou financiar passagem para aqueles que, sabíamos, não conseguiriam pagar. A conclusão evidente é que cumplicidade e informalidade são peças por demais importantes no jogo do saber e para o processo criativo.

Finalizando CFA2 a cada período, o evento de entrega e apresentação dessa terceira e última etapa da disciplina movimentava a todos. A começar pelos professores, que se reuniram diante dos trabalhos dos alunos de uns e de outros, escolhendo aqueles que consideravam os melhores. Cinco professores, cinco trabalhos para cada um, e os selecionados teriam de se apresentar diante do grupo completo de docentes e discentes de CFA2. Também os alunos eram convidados a escolher seus trabalhos preferidos, e os três mais votados entravam na fila, junto com os demais, para a exposição oral final. Momento este de alguma tensão e muito cansaço, mas de percepção clara das conquistas havidas. Alguma pendência sempre seria observada, mas o saldo jamais deixou de ser positivo. Era, sem dúvida, uma hora de alegria e de confraternização. Tarefas cumpridas, era a oportunidade de marcarmos outros encontros em futuro próximo, esta autora e seus alunos, para juntos sairmos em busca de alguma arquitetura. O bom, hoje, é saber que, de fato, isso aconteceu. E que, ao longo do tempo da autora na disciplina, houve:

- a valorização do exercício do olhar como parte da formação de arquitetos e quaisquer outros profissionais de criação, o que os estimulou a investigar a produção arquitetônica com maior atenção e inquietude, e a acreditar não ser a sala de aula o único lugar onde aprenderão algo sobre seu ofício;
- o exercício de tal olhar por parte dos alunos, comentando projetos, exposições e eventos na cidade, importantes momentos para a formação da bagagem cultural de todos;
- informalidade no diálogo professor-alunos, quando da atividade de análise da forma e da consequente leitura crítica de uma determinada obra arquitetônica;
- uma comunicação mais plena entre as partes, gerada pela colocação, por parte do professor, das dificuldades já passadas no exercício da profissão, em muito semelhantes àquelas ali enfrentadas;
- sempre uma resposta dos alunos, em termos participativos no grupo, à dedicação persistente do professor no desenrolar do processo de projeto de cada um, onde havia a hora da dúvida e do equívoco, mas também a hora do acerto, que traziam à tona a justificada crítica, mas também o reconhecimento do mérito, conforme se fizesse o caso;
- firmeza na abertura de um diálogo professor-alunos, permanentemente focado na inadiável pontuação das fragilidades e do vigor projetual de cada um, procurando dar-lhes suporte e estímulo, de acordo com a situação apresentada;
- a horizontalidade da relação professor-alunos, que se faz menos hierárquica - aqui não entendida como anárquica -, a fim de que todos não percam de vista sua condição humana de sujeitos à falibilidade;

- a definição e exposição, pelo professor, de critérios específicos para a realização das várias avaliações que permeiam o desenvolvimento do projeto pelos alunos ao longo do percurso da disciplina, e do quanto isso os auxilia a entenderem sua trajetória de aprendizado como uma construção paulatina de um saber objetivo e executável, que não mais os permitirá que se satisfaçam com resultados finais aparentemente bons mas não participativos.



**FIGURA 9**

CFA2 . 2008-1 e 2009-1 . Turmas E e G . Processo do Projeto . *Print Screen* dos Arquivos de Vídeos dos Alunos

## 5. À TÍTULO DE UMA QUASE CONCLUSÃO, OU COMO, FELIZMENTE, CFA2 É UMA DISCIPLINA EM CONSTANTE PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DO PROJETO

Realizando, juntamente com os colegas da disciplina de CFA2, um projeto pedagógico que se pretende sempre em construção e fundamentalmente crítico, esbarramos em situações que insistem em nos posicionar, de cima para baixo, como “orientadores” ou “técnicos” diante dos alunos. Resta-nos, porém, o consolo de nossa consciência desse fato, o que propriamente não nos redime, mas pelo menos nos provoca o espírito a tentar uma revisão de conduta, uma possível outra alternativa para aquela situação específica. Nem sempre conseguimos, embora cresçamos com a experiência, que pode nos servir para outras instâncias. Caminhamos através de pequenas tentativas, com erros e acertos sempre registrados e discutidos criticamente, na certeza de que estamos, não no único caminho possível, mas naquele que encontramos para estimular, no aluno de arquitetura iniciante, a vontade de criar que o levará, com comprometimento e motivação, a concretizar a obra uma vez pensada, e seguir adiante.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁBALOS, Iñaki. **A boa vida: Visita guiada às casas da modernidade**. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Visual thinking**. Berkeley: University of California Press, 1997.
- BAKER, Geoffrey. **Design Strategies in Architecture: An approach to the analysis of form**, Hong Kong: Van Nostrand Reinhold, 1991 (1989).
- BARKI, José. **O risco e a invenção: Um estudo sobre as notações gráficas de concepção no projeto**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PROURB/FAU/UFRJ, 2003.
- BROADBENT, Geoffrey. **Design in architecture: Architecture and the Human Sciences**. New York: John Wiley & Sons, 1973.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHING, Francis. **Arquitetura: Forma, Espaço e Ordem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DE MASI, Domenico. **A emoção e a Regra: Os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- DEPLAZES, Andrea (Ed.). **Constructing architecture: Materials, processes, structures, a handbook**. Basel: Boston: Berlim: Birkhäuser, 2008.
- DUARTE, Cristiane R., et al. **O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- EISENMAN, Peter. **Ten canonical buildings: 1950-2000**. New York: Rizzoli, 2008.

- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GRAHAM, Dan. **El arte com relación a la arquitectura. La arquitectura com relación al arte**. Barcelona: Gustavo Gili, 2009.
- HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.
- JONES, J. Christopher. **Design Methods: Seeds of human futures**. New York: John Wiley & Sons, 1980.
- KAHN, Louis I. **Conversa com estudantes**. Barcelona, Gustavo Gili, 2002.
- LASEAU, Paul. **Graphic thinking for architects and designers**. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- Le Corbusier: une encyclopédie**. Ouvrage publié à l'occasion de l'exposition "L'Aventure Le Corbusier", produite par le Centre de Création Industrielle et présentée d'octobre 1987 à janvier 1988. Paris: Editions du Centre Georges Pompidou / Collection Monographie, 1987.
- MARTINEZ, Afonso C. **Ensaio sobre o projeto**. Brasília: Editora UnB, 2000.
- MATURANA, Humberto. "Para que serve a educação?" In: **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002, p.11-14
- MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. de. "Proposta reflexiva em torno da tarefa educativa". In: **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 09-12.
- MUNARI, Bruno. **Design e comunicação visual**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.
- NIEMEYER, Oscar. **A forma na arquitetura**. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1977.
- PIÑÓN, Helio. **Teoria do projeto**. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2006.
- RASMUSSEN, Steen Eiler. **Arquitetura Vivenciada**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SAVIANI, Demerval. "As teorias da educação e o problema da marginalidade". In.: **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 3-34.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHULTZ-DORNBURG, Julia. **Arte e arquitetura: Novas afinidades**. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.
- SILVA, Ezequiel T. da. "De como ser um bom professor". In: **O Professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989, p.32-35.

---

<sup>1</sup> Entenda-se, neste artigo, o conceito *artistry* - não traduzido para o português no livro de Donald Schön publicado no Brasil - como a capacidade de responder com criatividade, propriedade e eficiência a uma situação-problema específica.

<sup>2</sup> As turmas possuíam um limite de dezessete alunos, enquanto os capítulos do livro de Ábalos eram sete. Havia, por conta disso, sempre dois ou três alunos por capítulo, o que possibilitava a formação de pequenos grupos.

<sup>3</sup> *Le Fond du Sac* era para ter sido uma antologia dos eventos e das observações de Le Corbusier sobre o dia-a-dia de seu Atelier. In: <http://www.jstor.org/pss/989867> (acesso em 28/01/2009)

<sup>4</sup> Conforme discurso da aluna em vídeo e texto específico feito para seu memorial do projeto.